

**ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

ЕВРАЗИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ

**Научный журнал
№ 4, 2020**

Настоящий научный журнал представляет материалы, освещающие актуальные вопросы общего языкознания, переводоведения, социо- и психолингвистики, функциональной грамматики, когнитивной лингвистики, дискурсологии, русской литературы, литературы народов РФ, зарубежной литературы, лингводидактики, педагогики. Материалы предназначены для широкого круга специалистов в области филологии и педагогики. Статьи рецензируются. Перепечатка без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Шустова Светлана Викторовна – главный редактор, доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Аверина Анна Викторовна – заместитель главного редактора, доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московский государственный областной университет)

Меньшакова Надежда Николаевна – заместитель главного редактора, кандидат филологических наук, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Андросова Светлана Викторовна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Благовещенск, Амурский государственный университет)

Безукладников Константин Эдуардович – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)

Братухин Александр Юрьевич – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Зеленина Тамара Ивановна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Ижевск, Удмуртский государственный университет)

Иоселiani Аза Давидовна – доктор философских наук, профессор (Россия, г. Москва, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации)

Комарова Юлия Александровна – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)

Кондаков Борис Вадимович – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Костева Виктория Михайловна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московский государственный лингвистический университет)

Проскурнин Борис Михайлович – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Семенов Наталья Николаевна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Белгород, Старый Оскол, Белгородский государственный национальный исследовательский университет)

Трофимова Нелли Аркадьевна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Санкт-Петербург, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики)

Файзиева Галина Владимировна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Астрахань, Астраханский государственный университет)

Шипова Ирина Алексеевна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московский педагогический государственный университет)

Шутемова Наталья Валерьевна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Сюткина Надежда Павловна – ответственный секретарь, кандидат филологических наук, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Плюснина Екатерина Михайловна – ответственный за сайт, кандидат филологических наук, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Карзенкова Елена Петровна – технический редактор, старший преподаватель кафедры русского языка и стилистики (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Ивашкевич Ирина Николаевна – кандидат филологических наук, доцент (Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет)

Магальянес Фернандо Латас – доктор филологических наук, профессор (Испания, г. Мадрид, университет Complutense, факультет немецкой филологии, г. Севилья, Институт германистики)

Мирчевска-Бошева Биляна – ассоциированный профессор (Македония, г. Скопье, университет им. Св. Кирилла и Мефодия)

Нагзибекова Мехриниссо Бозоровна – доктор филологических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)

Нижнева Наталья Николаевна – доктор педагогических наук, профессор (Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет)

Табидзе Манана Шотаевна – доктор филологических наук, профессор, действительный член Нью-Йоркской Академии наук, филолог-профессор (Грузия, г. Тбилиси, Грузинский университет им. св. Андрея Первозванного Патриаршества Грузии)

Травински Беата – доктор филологических наук, профессор (Германия, г. Маннгейм, Институт немецкого языка)

Ходжиматова Гулчехра Масайдовна – доктор педагогических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)

Шавхелишвили Бела Абрамовна – кандидат филологических наук, доцент (Грузия, г. Тбилиси, Сухумский государственный университет)

Ши Хуншэн (Shi Hongsheng) – профессор Научно-исследовательского института зарубежного страноведения и регионоведения Аньхойского университета, директор Центра по изучению России Аньхойского университета, постдоктор Хэйлунцзянского государственного университета КНР (Китай, г. Аньхой, Аньхойский университет)

Хьяяпур Марзие – кандидат филологических наук, профессор (Иран, г. Тегеран, Тегеранский университет)

Редакционная коллегия, 2020

Учредитель и издатель:
ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет».
Адрес издателя: 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15.
Адрес редакции: 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15.
Подписано в печать 23.12.2020. Дата выхода в свет 25.12.2020.
Формат 60 × 84 / 8. Усл. печ. л. 13,95. Тираж 500 экз. Заказ № 1877

Территория распространения – Российская Федерация.
Договор с НАУЧНОЙ ЭЛЕКТРОННОЙ БИБЛИОТЕКОЙ:
№ 422-10 / 2017 от 26 октября 2017 г. Научный журнал теоретических и прикладных исследований. Издается с 2017 года.
Бесплатно. Периодичность: с 2018 г. 4 раза в год.
Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редколлекцией.

PERM STATE UNIVERSITY

EURASIAN HUMANITARIAN JOURNAL
SCIENTIFIC JOURNAL
№ 4, 2020

The journal contains materials covering current issues of general linguistics, translation studies, sociolinguistics, psycholinguistics, functional grammar, cognitive linguistics, discourse, Russian literature, the literature of the peoples of the Russian Federation, foreign literature, linguodidactics, and pedagogics. The materials are intended for a wide range of specialists in the field of philology and pedagogics. Articles are reviewed. Reprinting without permission of the editorial board is prohibited, links to the journal are mandatory when quoting.

EDITORIAL BOARD

Svetlana V. Shustova – Editor-in-chief, Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)

Anna V. Averina – Deputy Editor-in-Chief, Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Moscow State Regional University)

Nadezda N. Menshakova – Deputy Editor-in-Chief, Ph. D. (Philology), Associate Professor (Russia, Perm, Perm State University)

Svetlana V. Androsova – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Blagoveshchensk, Amur State University)

Konstantin E. Besukladnikov – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Perm, Perm State Humanitarian-Pedagogical University)

Alexander Yu. Bratukhin – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)

Tamara I. Zelenina – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Izhevsk, Udmurt State University)

Aza D. Ioseliani – Grand Ph. D. (Philosophy), Professor (Russia, Moscow, Financial University under the Government of the Russian Federation)

Yulia A. Komarova – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, St. Petersburg, The Herzen State Pedagogical University of Russia)

Boris V. Kondakov – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)

Viktoria M. Kosteva – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Moscow State Linguistic University)

Boris M. Proskurnin – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)

Natalia N. Semenenko – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Belgorod, Stary Oskol, Belgorod State National Research University)

Nelly A. Trofimova – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, St. -Petersburg, National Research University Higher School of Economics)

Galina V. Faizieva – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Astrakhan, Astrakhan State University)

Irina A. Shipova – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Moscow Pedagogical State University)

Natalia V. Shutymova – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)

Nadezda P. Syutkina – Executive Secretary, Ph. D. (Philology), Associate Professor (Russia, Perm, Perm State University)

Ekaterina M. Plusnina – Executive Secretary, Ph. D. (Philology), Associate Professor (Russia, Perm, Perm State University)

Elena P. Karzenkova – Technical Reviewer, Lecturer (Russia, Perm, Perm State University)

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD

Irina N. Ivashkevich – Ph. D. (Philology), Associate Professor (Republic of Belarus, Minsk, Belarusian State University)

Fernando Magallanes Latas – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Spain, Madrid, Complutense University of Madrid; Seville, University of Seville)

Biljana Mirchevska-Bosheva – Grand Ph. D. (Philology), Associate Professor (Macedonia, Skopje, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje)

Mekhriniso B. Nagzibekova – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)

Natalya N. Nizhneva – Grand Ph. D., Professor (Republic of Belarus, Minsk, Belarus State University)

Manana Sh. Tabidze – Grand Ph. D. (Philology), Professor, Member of New York Science Academy (Georgia, Tbilisi, Georgian University. St. Andrey of the First-Called Patriarchate of Georgia)

Beata Travinski – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Germany, Mannheim, Institute of German Language)

Gulchehra M. Hodzhimatova – Grand Ph. D. (Education), Professor (Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)

Bella A. Shavhlishvily – Ph. D. (Philology), Associate Professor (Georgia, Tbilisi, Sukhumi State University)

Shi Hongsheng – Grand Ph. D. (Philology), Professor, Director of the Center for the Study of Russia, Postdoc of Heilongjiang State University of China (China, Anhui, Anhui University)

Yahyapur Marziye – Ph. D. (Philology), Professor (Iran, Tegeran, Teheran University)

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩЕЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ	4
<i>Меньшакова Н. Н.</i> АКТУАЛЬНОСТЬ ТЕМАТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ АНТИПОСЛОВИЦ	4
<i>Тихомирова Л. С.</i> ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ НА ПРИМЕРЕ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ	13
<i>Шустова С. В., Засуцкая Е. С.</i> ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ПЕРЕВОДЧИК / TRANSLATOR» (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)	18
ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАММАТИКА	29
<i>Архипова И. В.</i> ПОЛИТАКСИСНЫЕ ПРЕДЛОЖНЫЕ КОННЕКТОРЫ В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ	29
<i>Сюткина Н. П.</i> ДИФFUЗНАЯ ГРУППА ЭМОТИВНЫХ КАУЗАТИВОВ В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ	37
ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ	42
<i>Кушнина Л. В., Кан Синъюнь</i> МЕТАФОРИЧЕСКИЙ СМЫСЛ ИМЕНИ СОБСТВЕННОГО И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В ОРИГИНАЛЕ И ПЕРЕВОДАХ	42
СОЦИОЛИНГВИСТИКА	49
<i>Корлякова А. Ф.</i> ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА: МЕТОДЫ ОПИСАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)	49
<i>Черноусова А. С.</i> ОБРАЗ ГОРОДА В СОЗНАНИИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН (ПО МАТЕРИАЛАМ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)	57
ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ	68
<i>Меркушов С. Ф.</i> ЕГОР ЛЕТОВ: РАЗРЫВ С ТРАДИЦИЕЙ ЧЕРЕЗ ПЕРЦЕПЦИЮ ВЛАДИМИРА МАЯКОВСКОГО	69
ЛИНГВОДИДАКТИКА	76
<i>Кочеткова Л. Ю.</i> ОБУЧЕНИЕ СТРАТЕГИЯМ ПАРАФРАЗИРОВАНИЯ ПРИ РАБОТЕ С УЧЕБНЫМИ ТЕКСТАМИ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	76
<i>Лопатин М. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА КОМПЕНСАТОРНЫХ СТРАТЕГИЙ В ХОДЕ УСТНОГО ЭКЗАМЕНА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	82
<i>Назаренко Т. Ю.</i> К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА	89
<i>Ряпина Н. Е.</i> РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЭФФЕКТИВНОЙ МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ ПОКОЛЕНИЯ Z НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	99
<i>Рогожникова Р. А., Равилов Р. Т.</i> РОЛЬ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	
ПОРЯДОК ПУБЛИКАЦИИ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ СТАТЬИ	115
УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ	120

ОБЩЕЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 811.134.21

Меньшакова Надежда Николаевна

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры лингвистики и перевода,
Пермский государственный национальный
исследовательский университет
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15
Тел.: +7(342) 2396238
E-mail: mnesperanza@mail.ru

АКТУАЛЬНОСТЬ ТЕМАТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ АНТИПОСЛОВИЦ

Тематическое содержание антипословиц разнообразно и связано с теми концептуальными сферами, которые наиболее интересны для общества. Как правило, материалом для изучения антипословиц являются различные источники: СМИ, интернет, литература. В данной статье описывается эксперимент, направленный на изучение тематики антипословиц, созданных группой студентов-лингвистов в качестве учебного творческого задания. В ходе эксперимента студенты изучили структуру и значение двадцати распространённых пословиц на испанском языке и создали их трансформанты. Полученный языковой материал показал, что в большей части составленных антипословиц ярко проявляется тематическая «злободневность»; основной тематикой антипословиц является студенческая жизнь и её неотъемлемые атрибуты. Центральными концептуальными сферами созданных антипословиц являются: Еда; Социальные сети, СМИ; Пандемия; Покупки, деньги, богатство; Студенческая жизнь; Нехватка сна; Пробуждение; Отношения с другими людьми; Работа; Общение; Путь к успеху; Здоровый образ жизни; Политика; Учеба; Разочарование; Развлечения; Ложь, правда. Автор статьи делает вывод о том, что в целом тематика антипословиц диктуется конкретной ситуацией и целью их создания. В работе также намечаются перспективы изучения тематики антипословиц при их направленном создании.

Ключевые слова: пословица, антипословица, испанский язык, тематическое содержание пословиц, дидактика пословиц.

Введение

Современные подходы к изучению паремий фокусируются на их «модернизации»; традиционные формы пословиц и поговорок используются в речи крайне редко, однако всё чаще мы встречаем в речи трансформированные пословицы, в которых старая, «традиционная», структура наполняется новыми образами и семантическим содержанием. Такие – трансформированные – паремии называются в терминологии В. Мидера антипословицами (Antisprichwörter), а также квазипословицами, паремийными трансформантами. Принято считать, что использование антипословиц «освежает» речь, придаёт ей эмоциональность, экспрессивность, выразительность, выявляет актуальную

проблему, привлекает внимание языковой игрой, производимым комическим эффектом, вызывает когнитивный диссонанс и, тем самым, стимулирует мыслительную деятельность и креативность. По словам А. Т. Литовкиной, “Anti-proverbs may contain revealing social comments ..., but they may also be based on mere wordplay or puns, and they may very often be generated solely for the goal of deriving play forms... [Litovkina, 2014].

Изучение современных антипословиц чрезвычайно популярно [Litovkina, 2004; Litovkina, 2017; Mieder, 1993; Reznikov, 2012; Шустова, Платонова, Шалгина, 2017; Мидер, 2020 и другие]. Пословицы и антипословицы изучаются в разных аспектах: исследуется их семантическое и тематическое содержание [Пермяков, 1988; Grzybek, 2014], семиотические аспекты [Grzybek, 2014], структурные особенности [Mac Coinnigh, 2014], прагматические и стилистические аспекты [Jesenšek, 2014], когнитивные функции [Lewandowska, Antos, 2014], использование в лингводидактике [Fiedler, 2014].

Семантическое содержание пословиц позволяет соотнести их с той или иной сферой действительности, которую они характеризуют. Тематико-семантическая организация пословиц помогает расширить и обогатить конкретные тематически связанные семантические поля. Обобщение пословиц по тематико-семантическому содержанию является основой для тематической организации паремиологических словарей. Тематика антипословиц часто становится предметом исследования паремиологов. В. Мидер и А. Т. Литовкина исследовали тематическое разнообразие американских антипословиц и выделили наиболее распространённые тематические группы [Litovkina, Mider, 2006]. В популярных американских антипословицах оказываются задействованы такие концептуальные сферы: сексуальность, женщины, профессии и виды деятельности, деньги, любовь, брак, развод, дружба, образование и учёба, алкоголь и наркотики, дети и родители, налоги, Бог и религия, телефоны, автомобили и компьютеры [Litovkina, 2014, p. 338].

Создание антипословиц представляет собой творческий процесс, в котором автор, с одной стороны, осознаёт исходную синтаксическую структуру пословицы и ведом ею, с другой – наполняет эту структуру новым семантическим содержанием, которое призвано выразить определённую идею. Наиболее удачные антипословицы, с нашей точки зрения, те, в которых безошибочно определяется структура исходной пословицы, не нарушена или незначительно нарушена грамматико-синтаксическая структура, в значении которых имеется идея всеобщности, а также присутствует относительная дискурсивная самостоятельность нового высказывания (последние два параметра важны согласно трактовке пословицы А. Н. Барановым и Д. О. Добровольским [Баранов, Добровольский, 2008]).

Основная часть

В данной работе представлены результаты эксперимента, который был проведён в группе студентов-лингвистов, изучающих испанский язык как основной иностранный язык. Перед студентами была поставлена задача – создать антипословицы на испанском языке. Информантам были предложены 20 наиболее популярных пословиц на испанском языке. Значение всех пословиц было разъяснено преподавателем. Полученный языковой материал показал, что в представленных антипословицах ярко проявляется тематическая «злободневность». Основной тематикой антипословиц является студенческая жизнь и её неотъемлемые части и атрибуты (учеба, еда, сон, развлечения, деньги), а также определённые социально-политические феномены: политика, пандемия коронавируса и другие. Рассмотрим полученные результаты.

1. *No es oro todo lo que reluce* («Не все то золото, что блестит»)

Еда (полезное, вкусное): *No es chocolate todo lo que es marrón* – Не все то шоколад, что коричнево; *No es saludable todo lo que es delicioso* – Не все то полезно, что вкусно; *No todo es pezcado que contiene fósforo* – Не все то рыба, что содержит фосфор.

Социальные сети, СМИ: *No es verdad todo lo que escriben en Wikipedia* – Не все то правда, что пишут в Википедии.

Пандемия: *No es COVID-19 todo lo que es fiebre alta* – Не все то COVID-19, от чего высокая температура.

Покупки, деньги, богатство: *No es oro todo lo que ofertan gitanos* – Не все то золото, что предлагают цыгане; *No es oro todo lo que hay en la casa de empeño* – Не все то золото, что есть в ломбарде; *No es todo oro lo que se vende en el mercado central* – Не все то золото, что продается на центральном рынке; *No es oro todo lo que puedes comprar en el paso subterráneo* – Не все то золото, что можно купить в подземном переходе.

Студенческая жизнь: *No todo es importante lo que está en libros* – Не все так уж важно, что пишут в книжках.

2. Al que madruga, Dios lo ayuda («Кто рано встаёт, тому Бог подаёт»).

Студенческая жизнь: *El que madruga, no ha hecho los deberes* – Кто рано встаёт, тот не сделал домашнее задание.

Нехватка сна: *Al que trasnocha, Dios lo quita las fuerzas* – Кто рано встаёт, у того сил нет; *El que madruga, quiere dormir todo el tiempo* – Кто рано встаёт, всё время спать хочет; *El que madruga, tiene sueño todo el día* – Кто рано встаёт, тот весь день спать хочет.

Пробуждение: *Al que no madruga, la madre lo ayuda* – Кто рано не встаёт, тому мама вставать помогает; *Al que madruga, el despertador lo ayuda* – Кто рано не встаёт, тому будильник помогает; *Al que madruga, Dios lo obliga a lavarse el pelo* – Кто рано встаёт, тому приходится волосы мыть.

Отношения с другими людьми: *El que madruga, molesta a todos* – Кто рано встаёт, тот всем мешает; *El que despierta a otros, Dios lo castiga* – Кто всех будит, того Бог наказывает.

Работа, труд: *El que madruga, vive lejos del trabajo* – Кто рано встаёт, тот живёт далеко от работы; *El que madruga no llega tarde* – Кто рано встаёт, тот не опаздывает.

3. Tira la piedra y esconde la mano (букв. «Брось камень и спрячь руку»)

Социальные сети, СМИ: *Tira la indirecta y sal de Twitter* – Брось комментарий и выйди из Твиттера.

Студенческая жизнь: *Tira las trampas y esconde la mano* – Брось шпаргалки и спрячь руки; *Haz un tatuaje y esconde la mano* – Сделай татуировку и спрячь руку.

Общение: *Tira mentiras y esconde la sonrisa* – Солги и спрячь улыбку; *Tira la palabra y saca la lengua* – Выскажись и покажи язык.

4. Mucho ruido y pocas nueces («Много шума из ничего», букв. «Много шума и мало орехов»)

Пандемия: *Mucho ruido y pocas mascarillas* – Много шума и мало масок; *Mucha cuarentena y pocas nueces* – Много карантина и никакого толка.

Путь к успеху: *Mucho ruido y poca comprensión* – Много шума и мало понимания; *Muchas palabras y pocas nueces* – Много слов и никакого толка; *Mucho ruido y poca utilidad* – Много шума и мало пользы; *Mucho dinero y pocos conocimientos* – Много денег и мало знаний; *Muchos sonidos y poco sentido* – Много звуков и мало смысла; *Muchas palabras y poco significado* – Много слов и мало значения; *Mucho ruido y poco provecho* – Много шума и мало пользы.

Студенческая жизнь: *Mucho ruido y baño ocupado* – *es la residencia de los estudiantes* – Много шума и душевая занята: это студенческое общежитие.

Еда: *Mucho chocolate y pocas nueces* – Много шоколада и мало орехов.

5. Tanto tienes, tanto vales (букв. «Ты стоишь столько, сколько добра имеешь»)

Еда: *Tanto comes, tanto peso ganas* – Сколько ешь, настолько и толстеешь; *Tanto comes, tanto pesas* – Сколько ешь, столько и весишь.

Путь к успеху: *Tanto te equivocas, tanto averiguas* – Сколько ты ошибаешься, столько и угадываешь; *Tanto trabajas, tanto descansas* – Сколько работаешь, столько и отдыхаешь; *Tanto dices, tanto obtienes* – Сколько говоришь, столько и получаешь.

Покупки, деньги, богатство: *Mucha fiesta, poco dinero* – Большой праздник, мало денег; *Mucho tienes, más amigos* – Чем больше имеешь, тем больше друзей; *Tanto ganas, tanto gastas* – Сколько зарабатываешь, столько и тратишь.

6. ¿Dónde va Vicente? Donde va la gente (букв. «Куда идёт Висенте? – Туда же, куда и все»)

Пандемия: *¿Dónde va Vicente? ¿Se queda en casa!* – Куда идёт Висенте? – Он сидит дома!; *¿Dónde va Vicente? Se ha olvidado la mascarilla en casa* – Куда идёт Висенте? – Он оставил дома маску.

Еда: *¿Dónde va Vicente? Donde haya comida gratis* – Куда идёт Висенте? – Туда, где есть бесплатная еда; *¿Dónde va la gente? Donde hay pasteles* – Куда идут люди? – Туда, где дают пироги; *¿Dónde va la gente? Donde hay comida.* – Куда идёт народ? – Туда, где есть еда.

Здоровый образ жизни: *¿Dónde va Vicente? Se ha comprado el abono al gimnasio* – Куда идёт Висенте? – Он купил себе абонемент в спортзал.

Студенческая жизнь: *¿Dónde va el profesor? Donde van los estudiantes* – Куда идёт преподаватель? – Туда, куда идут студенты.

7. Guerra avisada no mata soldados («Предупреждён, значит вооружён», букв. «Война, о которой предупредили, не убивает солдат»)

Студенческая жизнь: *Trabajo de control avisado no mata a los estudiantes* – Студент, предупреждённый о контрольной работе, вооружён; *Respuestas avisadas no matan a estudiantes en el examen* – Студенты, знающие ответы, вооружены на экзамене; *Sesión avisada no echa estudiantes* – Предупреждены о сессии, не отчислены; *El exámen avisado no mata a los estudiantes* – Студенты, предупреждённые об экзамене, вооружены.

Политика: *Guerra no avisada se llama Guerra fría* – «Война, о которой не предупредили, называется холодной»; *Guerra avisada no mata el gobierno* – «Война, о которой предупредили, не вредит правительству».

8. Quien tiene boca se equivoca (сравните: «Конь о четырех ногах, да и тот спотыкается», «И на старуху бывает проруха», букв. «У кого есть рот, тот ошибается»)

Пандемия: *Quien tiene boca usa mascarilla* – У кого есть рот, тот носит маску.

Еда: *Quien tiene boca, come* – У кого есть рот, тот ест; *Quien hace boca no tiene hambre* – Кто перекусывает, тот не голоден.

Отношения с другими людьми: *Quien tiene labios, se besa* – У кого есть губы, тот целуется.

Путь к успеху: *Quien tiene boli, estudia* – У кого есть ручка, тот учится; *Quien tiene cerebro, piensa* – У кого есть мозг, тот думает.

Общение: *Quien tiene boca, sabe hacer bromas* – У кого есть рот, тот умеет шутить; *Quien tiene boca, sabe hablar* – У кого есть рот, тот умеет говорить; *Quien tiene boca, no siempre está capaz de hablar* – У кого есть рот, тот не всегда способен говорить.

9. El que busca, encuentra («Кто ищет, тот всегда найдет»; «Ищите, да обрящете»)

Работа, труд: *El que trabaja, gana dinero* – Кто работает, тот зарабатывает; *El que gasta, gana* – Кто тратит, тот зарабатывает; *El que trabaja, descansa* – Кто работает, тот отдыхает; *El*

que busca, encuentra, pero no el trabajo en su especialidad – Кто ищет, тот найдет, но не работу по специальности; *El que corre, suda* – Кто бежит, тот потеет; *El que busca, se cansa* – Кто ищет, тот устаёт.

Учеба: *El que observa, aprende* – Кто наблюдает, тот учится; *El que aprende, comprende* – Кто учит, тот понимает.

Разочарование: *El que busca, se desespera* – Кто ищет, тот разочаровывается; *El que encuentra, se desespera* – Кто находит, тот разочаровывается; *El que busca solo está perdiendo el tiempo* – Кто ищет, тот только время теряет.

10. Gota a gota, la mar se agota (букв. «Капля по капле и море иссушается»), сравните: «Капля (вода) камень точит»)

Развлечения: *Gota a gota, alguien va por la segunda botella* – Капля по капле, и кто-то идёт за второй бутылкой; *Gota a gota, uno se emborracha* – Капля по капле, и кто-то напился; *Gota a gota, la botella se acaba* – Капля по капле, и бутылка заканчивается; *Gota a gota, más difícil andar* – Капля по капле, и идти все сложнее; *Gota a gota, el jarro se agota* – Капля по капле, и кружка пуста.

Пандемия: *Gota a gota, se sobrelleva mejor la cuarentena* – Капля по капле, так веселей жить в карантин.

Учеба: *Nota a nota, los estudiantes se agotan* – Оценка за оценкой, и студенты исчезают.

Общение: *Palabra a palabra, la conversación nace* – Слово за слово, и рождается беседа; *Gota a gota, los enemigos se unen* – Капля за каплей, и враги объединяются.

11. Quien canta, su mal espanta (букв. «Кто поёт, тот распугивает зло»), сравните: «Песня поднимает настроение»)

Развлечения: *Quien canta, está borracho* – Кто поёт, тот пьян; *Quien canta, da conciertos gratis en la ducha* – Кто поёт, тот даёт бесплатные концерты в душе; *Quien canta, no le duele la garganta* – Кто поёт, у того не болит горло; *Quien pinta, su mal echa* – Кто рисует, у того хорошее настроение; *A quien bailar le gusta, su mal asusta* – Кому нравится танцевать, тот не боится зла; *Buena cerveza el mal espanta* – Хорошее пиво поднимает настроение.

Отношения с другими людьми: *Quien canta, su vecinos molesta* – Кто поёт, тот мешает соседям; *Quien canta, todos oídos espanta* – Кто поёт, все уши пугает; *Quien canta, no tiene vecinos* – Кто поёт, не имеет соседей; *A quien canta sus vecinos le odian* – Кто поёт, того ненавидят соседи.

Общение: *Quien habla bien de ti, su mal espanta* – Кто хорошо о тебе говорит, свою удачу притягивает.

Покупки, деньги, богатство: *Quien tiene dinero, su mal espanta* – У кого есть деньги, тот распугивает зло.

12. Por la boca muere el pez («Язык мой – враг мой», букв. «Рыба умирает из-за рта»)

Общение: *Por la boca salen las palabras* – Из рта исходят слова.

Ложь, правда: *Por la boca muere la verdad* – Правда умирает через слова; *Por la mentira muere la confianza* – Из-за лжи умирает доверие.

Политика: *Por la boca empieza el paz* – Через слова начинается мир; *Por el presidente muere el país* – За президента умирает страна; *El peón no mata al rey* – Рабочий не убьёт короля.

Путь к успеху: *Por la cabeza empieza la acción* – С головы начинается действие.

13. Decir refranes es decir verdades (букв. «Говорить пословицы, значит говорить правду», ср. «Пословица не даром молвится»)

Ложь, правда: *Saber refranes es saber verdades* – Знать пословицы, значит знать правду; *Decir bromas es decir verdades* – Шутить – значит говорить правду; *Preguntar a los tardíos es*

escuchar mentiras – Спрашивать дураков, значит слушать ложь; *Oir mentiras es oir cuentos chinos* – Слушать ложь, значит слушать небылицы; *Decir lo bueno no es decir la verdad* – Говорить хорошее не значит говорить правду.

Путь к успеху: *Decir refranes, es ser sabio* – Говорить пословицами, значит быть мудрым; *Decir refranes es parecer inteligente* – Говорить пословицами, значит казаться умным; *Decir refranes es hablar como ancianos* – Говорить пословицами, значит говорить как старики; *Decir refranes es sorprender con inteligencia* – Говорить пословицами, значит удивлять всех своим умом; *Decir refranes es decir refranes. Nada más* – Говорить пословицами, значит говорить пословицами. Ничего больше; *Decir palabras es decir ideas* – Произносить слова, значит произносить идеи.

14. Matar pulgas a balazos (букв. «Убивать блох из пушки»)

Политика: *Matar rusos a chupitos* – Убивать русских рюмками.

Пандемия: *Matar el coronavirus a mascarillas* – Убивать коронавирус масками.

Ложь: *Matar mentiras a disculpas* – Убивать ложь извинениями.

Отношения с другими людьми: *Matar enemigos a balazos* – Убивать врагов из пушки; *Matar traidores a balazos* – Убивать предателей из пушки.

15. Lo que no mata, engorda (То, что нас не убивает, делает нас сильнее)

Покупки, деньги, богатство: *Lo que no engorda, más caro es* – То, что не толстит, очень дорого стоит.

Еда: *Lo que no engorda, menos rico está* – То, что не толстит, менее вкусное; *Lo que es de McDonald's, engorda* – То, что из МакДональдса, толстит.

Пандемия: *Lo que no mata, no es contagioso* – То, что не убивает, не заразно; *Lo que no mata, mutila* – То, что не убивает, калечит.

Путь к успеху: *Lo que no mata, revive* – То, что не убивает, оживляет; *Lo que no mata, hay que probar* – То, что не убивает, нужно попробовать; *Lo que no mata, motiva* – То, что не убивает, мотивирует; *Lo que no mata, anima* – То, что не убивает, поощряет; *Lo que no mata, fortalece* – То, что не убивает, укрепляет.

16. Caras vemos, corazones no sabemos (букв. «Лица видим, а сердце не знаем»)

Пандемия: *Caras vemos, a más de un metro y medio no nos acercamos* – Лица видим, на полтора метра не приближаемся; *Caras vemos, contagiados o no, no lo sabemos* – Лица видим, заразные или нет, не знаем; *Mascarillas vemos, caras no reconocemos* – Маски видим, лица не узнаём.

Отношения с другими людьми: *Caras vemos, hacemos como que no nos dimos cuenta* – Лица видим, и делаем вид, что не обращаем внимания; *Caras vemos, intenciones no sabemos* – Лица видим, намерений не знаем; *Ojos vemos, personas no sabemos* – Глаза видим, людей не знаем; *Caras vemos, el pasado no sabemos* – Лица видим, прошлого не знаем; *Palabras oímos, intenciones no sabemos* – Слова слышим, намерений не знаем; *Logros vemos, problemas no sabemos* – Достижения видим, проблем не знаем; *Palabras escuchamos, significado no entendemos* – Слова слушаем, значение не понимаем; *Aspectos vemos, corazones no sabemos* – Внешность видим, сердца не знаем.

Покупки, деньги, богатство: *Dinero tenemos, valor no sabemos* – Деньги имеем, ценности их не знаем.

Еда: *Comida vemos, pero hambre todavía tenemos* – Еду видим, но все равно чувствуем голод.

Социальные сети, СМИ: *Portadas vemos, tramas no sabemos* – Обложку видим, сюжета не знаем.

17. *Ojos que no ven, corazón que no siente* («С глаз долой – из сердца вон», букв. «Глаза, которые не видят, сердце, которое не чувствует»)

Отношения с другими людьми: *Ojos que no ven, cuernos que te ponen* – Глаза, которые не видят рога, которые тебе наставляют; *Ojos que no ven, oídos que no pueden oír. ¡Quítate las gafas de sol y auriculares!* – Глаза, которые не видят, уши, которые не слышат. Сними же уже солнечные очки и наушники!; *Ojos que no ven, pero hay un chismoso que todo te cuenta* – Глаза, которые не видят, но есть трепло, которое тебе все рассказывает; *Ojos que no ven, corazón que sufre* – Глаза, которые не видят, сердце, которое не страдает.

Учеба: *Internet que se acaba, corazón que no siente* – Интернет, который заканчивается, сердце, которое не чувствует.

Пандемия: *Orejas que no oyen, nariz que no respira* – Уши, которые не слышат, нос, который не дышит; *Nariz que no huele, lengua que no saborea* – Нос, что не чувствует запах, язык, что не чувствует вкуса.

18. *Mala hierba nunca muere* (букв. «Сорняки никогда не умирают»)

Социальные сети, СМИ: *Mala foto siempre es etiquetada* – Плохое фото всегда подписано.

Еда: *Mala hierba sirve para infusiones* – Сорняки можно заварить как чай.

Развлечения: *Mala travesura nunca se olvida* – Плохая шалость никогда не забывается; *Buena broma nunca muere* – Хорошая шутка никогда не умирает.

Отношения: *Malas personas nunca mueren* – Плохие люди (как сорняки,) никогда не умирают.

19. *Quien se pica, ajos come* (букв. «Кто злится, ест чеснок», сравни: «На воре шапка горит»).

Отношения с другими людьми: *Quien se pica, tiene la regla* – Кто злится, у того месячные; *Quien se pica, indirectas lanza* – Кто злится, бросает намёки.

Еда: *Quien se pica, no fue alimentado* – Кто злится, того не накормили; *Quien se pica, quiere comer* – Кто злится, тот хочет есть; *Quien llega tarde, come lo que queda* – Кто опаздывает, ест то, что осталось; *Quien llega tarde, come lo frío* – Кто опаздывает, ест холодное; *Quien se ofende, ensalada come* – Кто оскорбляется, ест салат; *Quien se retrasa, sobras come* – Кто задерживается, ест объедки; *Quien se ruboriza, pimentón come* – Кто краснеет, перец ест.

Социальные сети, СМИ: *Quien cuenta spoilers, ajos come* – Кто рассказывает спойлеры, ест чеснок.

20. *El pez grande se come al pequeño* (букв. «Большая рыба ест маленькую рыбку»).

Еда: *El pez grande es comido por el tiburón* – Большая рыба съедается акулой; *El pez grande más fácil de pescar es* – Большая рыба – удобнее поймать; *El pez rico se come al pobre* – Богатая рыба, съедает ту, которая бедная; *El pez grande come mucho* – Большая рыба много ест; *El pez hambriento se come mucho* – Голодная рыба много ест; *El pez grande sabe mejor que el pequeño* – Большая рыба вкуснее, чем маленькая; *El gato grande se come el ratón* – Большой кот ест маленькую мышку.

Заключение

Эксперимент по составлению антипословиц на испанском языке студентами-лингвистами, изучающими данный язык как первый иностранный, показал, что студенты обладают способностью к такому словотворческому процессу. Они с удовольствием составляют антипословицы, воспринимая этот процесс как игру с языком и смыслами. Они осознают значение и прагматику испанских традиционных пословиц, правильно

воспринимают грамматическую структуру пословицы и способны воспроизводить или модифицировать ее при составлении антипословицы. Поскольку в нашем эксперименте перед студентами не ставилась цель создания антипословиц определённой тематики, большая часть созданных антипословиц тематически оказалась связана с повседневной жизнью и бытом студентов. Основная тематика антипословиц сводится к следующим концептуальным сферам: Еда; Социальные сети, СМИ; Пандемия; Покупки, деньги, богатство; Студенческая жизнь; Нехватка сна; Пробуждение; Отношения с другими людьми; Работа; Общение; Путь к успеху; Здоровый образ жизни; Политика; Учеба; Разочарование; Развлечения; Ложь, правда.

Наиболее яркими и злободневными антипословицами были те, которые связаны с пандемией коронавируса; они не были самыми распространёнными, что можно объяснить недостаточно высоким уровнем владения языком. Более высокий уровень позволил бы создавать высказывания, обладающие комическим эффектом, на любую заданную тему, но при зачитывании и обсуждении созданных антипословиц на занятии они вызвали смех и самый бурный положительный отклик студентов. Таким образом, можно заключить, что тематика антипословиц диктуется конкретной ситуацией и целью их создания. В дискурсивном пространстве антипословицы создаются применительно к определённой ситуации и с определённой целью, следовательно, их тематика ограничена данной целью. Вне дискурса антипословицы создаются, скорее, интуитивно, по ассоциации, и концептуальные сферы, которые они характеризуют, наиболее близки и понятны тем, кто создаёт данные антипословицы.

Перспективой изучения тематики антипословиц может стать проведение подобного эксперимента среди других групп информантов, например, студентов естественников, а также создание антипословиц в рамках определённой заданной тематики с тем, чтобы выяснить, насколько разнообразны и «эффектны» будут созданные антипословицы при такой конкретизации.

Список литературы

1. Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Аспекты теории фразеологии. Москва: Знак, 2008. 656 с.
2. Мидер В. “No Body Is Perfect”: соматические пословицы в современном американском английском языке // Евразийский гуманитарный журнал, № 1, 2020. С. 4–20.
3. Пермяков Г. Л. Основы структурной паремииологии. Москва: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988. 237 с.
4. Шустова С. В., Платонова Е. А., Шалгина Е. А. Паремийные трансформанты: к вопросу о расширении границ паремииологического пространства // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2017. № 6. С. 180–184.
5. Fiedler S. Proverbs and Foreign Language Teaching // Introduction to Paremiology: A Comprehensive Guide to Proverb Studies. De Gruyter Open Ltd, Warsaw / Berlin. 2014. P. 294–325.
5. Grzybek P. Semiotic and Semantic Aspects of the Proverb // Introduction to Paremiology: A Comprehensive Guide to Proverb Studies. De Gruyter Open Ltd, Warsaw / Berlin. 2014. P. 68–111.
6. Jesenšek V. Pragmatic and Stylistic Aspects of Proverbs // Introduction to Paremiology: A Comprehensive Guide to Proverb Studies. De Gruyter Open Ltd, Warsaw / Berlin. 2014. P. 136–161.
7. Lewandowska A., Antos G. Cognitive Aspects of Proverbs // Introduction to Paremiology: A Comprehensive Guide to Proverb Studies. De Gruyter Open Ltd, Warsaw / Berlin. 2014. P. 162–182.
8. Litovkina A. T. Anti-proverbs // Introduction to Paremiology: A Comprehensive Guide to Proverb Studies. De Gruyter Open Ltd, Warsaw / Berlin. 2014. P. 326–352.
9. Litovkina A. T. Old Proverbs Never Die: Anti-Proverbs in the Language Classroom // Res Humanae Proverbiorum et Sententiarum. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen, 2004. P. 295–326.

10. Litovkina A. T., Mieder W. *Old Proverbs Never Die, they just diversify: A collection of anti-proverbs*. Burlington: The University of Vermont – Veszprèm: The Pannonian University of Veszprèm, 2006. 396 p.
11. Litovkina A. T. *Teaching Proverbs and Anti-Proverbs*. Komárom, 2017. 259 p.
12. Mac Connugh M. *Structural Aspects of Proverbs // Introduction to Paremiology: A Comprehensive Guide to Proverb Studies*. De Gruyter Open Ltd, Warsaw / Berlin. 2014. P. 112–132
13. Mieder W. *Proverbs Are Never Out of Season. Popular Wisdom in the Modern Age*. Oxford, Oxford University Press, 1993. 284 p.
14. Reznikov A. *Russian Anti-Proverbs of the 21st Century. A Sociolinguistic Dictionary*. Burlington, Vermont: The University of Vermont. 2012. 337 p.

Menshakova N. N.

*PhD (Philology), Associate Professor,
Department of Linguistics and Translation,
Perm State University*

ACUTE THEMATIC CONTENT OF ANTI-PROVERBS

The thematic content of anti-proverbs is diverse and is associated with those conceptual areas that are most remarkable in society. As a rule, the sources of the material for the study of anti-proverbs are the media, the Internet, and literature. The article describes the results of an experiment aimed at studying the themes of anti-proverbs created by a group of students of linguistics, which was a learning task during the class. At the experiment students studied the structure and meaning of twenty popular proverbs in Spanish, and created their transformants. The obtained linguistic material showed that most of the created anti-proverbs clearly demonstrate thematic "topicality"; the main theme of anti-proverbs is student life and its integral parts and attributes. The central conceptual spheres of the created anti-proverbs are: Food; Social networks, Mass media; Pandemic; Shopping, money, wealth; Student life; Lack of sleep Awakening; Relationships with other people; Work; Communication; Way to success; Healthy lifestyle; Politics; Study; Disappointment; Entertainment; Lies, truth. The author of the article concludes that, in general, the topic of anti-proverbs is dictated by a specific situation and the goal of their creation. The article also outlines the prospects for further study of the themes of anti-proverbs in their directed creation.

Keywords: proverb, anti-proverb, Spanish, thematic content of proverbs, didactics of proverbs

УДК 81'41

Тихомирова Лариса Сергеевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры
русского языка и стилистики, Пермский государственный
национальный исследовательский университет
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15
Тел.: +7 (342) 2396256
E-mail: tikhomirova.lar@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ НА ПРИМЕРЕ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ

В статье рассматривается роль восприятия в научном тексте (в статье, монографии, учебном тексте). Особое внимание уделяется репрезентации феномена восприятия, имеющего начало в перцепции и находящего продолжение в когнитивных операциях на языковом уровне в научном тексте. В соответствии с этим на разных этапах восприятия научной информации и формирования научной мысли можно наблюдать разные интертекстуальные «отношения» между источниками информации. Это могут быть отношения противопоставления, сопоставления, кооперации или автономии. Описание в тексте процесса восприятия в духе когнитивно-дискурсивного подхода способствует познанию взаимосвязей языковых и внеязыковых факторов создания и понимания научного текста. Наблюдения над восприятием авторских семантических структур подтверждают нашу гипотезу об отражении особенностей объёма авторской информации, количества выделяемых у объекта знания признаков, особенностей детализации при описании объектов чувственного и когнитивного восприятия в научных текстах. Описание особенностей отражения в тексте процесса восприятия в когнитивно-дискурсивном подходе способствует познанию взаимосвязей лингвистических и экстралингвистических факторов создания и понимания научного текста.

Ключевые слова: научный текст, восприятие, информация, автор, когнитивно-дискурсивный подход.

Введение

Проблема восприятия является одной из важнейших в исследовании научного текста (как малого, так и крупного жанра). Сам термин «восприятие» охватывает широкий круг явлений и процессов, «начиная от простого осознания человеком того, что с ним в тот или иной момент его бытия происходит... до обобщения сенсорного или чувственного опыта в виде отражения окружающей нас объективной действительности» [Гричин, 2010, с. 17]. «Термин относится как к отдельным сенсорным актам, так и к процессам интеграции и синтеза полученных чувственных данных, как к способностям человека выделять в действительности признаки, качества, стороны разных объектов и процессов, так и формировать их целостный образ, а также весь поток обрушивающейся на человека информации и воспринимаемой им как множество разных материальных сигналов или стимулов» [Там же].

Сложный и вместе с тем неоднозначный характер феномена восприятия, имеющего начало в перцепции и находящего продолжение в когнитивных операциях, на языковом уровне отражается в научном тексте. Будучи явлением многоплановым, восприятие изучается «на самых разных уровнях: психофизическом, теоретико-познавательном, клеточном, феноменологическом, а также на уровне микро- и макроанализа.

Многообразием отличаются и подходы к его изучению. Это эмпирический [Гельмгольц, 2013, с. 8], генетический [Найссер, 2014], деятельностный [Запорожец, 1987], а также подход гештальт-психологов [Koffka, 2015], бихевиористски ориентированные исследования [Gibson, 2016] и исследования когнитивной психологии [Величковский, 2006; Найссер, 2014]. Однако в наиболее обобщённом виде в исследовании процесса восприятия можно выделить три направления: философское, психофизиологическое и собственно лингвистическое (см., также [Дубровский, 2018]). Анализ восприятия в текстах разных научных жанров представлен в данной статье с учётом когнитивно-дискурсивного подхода [Величковский, 1992; Dijk, 2017; Silverstein, 2016], который предполагает методико-педагогическое исследование с позиций когнитивного и дискурсивного анализа текстовых единиц одновременно.

Основная часть

Данное исследование представляет собой изучение влияния восприятия на организацию текста и на формирование научного содержания. Согласно нашей гипотезе, принципы отбора и реализации сознательных (когнитивных) конструкций при осуществлении своих текстостроительных функций должны коррелировать с особенностями восприятия учёным окружающего мира вообще и, с прагматической точки зрения, быть средством управления вниманием реципиента научного текста. Э. Гуссерль, в частности, пишет, что в сфере чувственной абстракции, которой до сих пор отдаётся предпочтение из-за её простоты, следует прежде всего различать акты, в которых «наглядно “даётся” атрибутивный момент, и те акты, которые являются уже не просто актами непосредственного наблюдения, а актами генерализации, позволяющими мыслить соответствующими видами» [Арутюнова, 1988, с. 136]. Автор обнаруживает понимание глубинного смысла научного восприятия, заключающегося, с одной стороны, в фиксации в тексте отражённых фактов действительности, а с другой – «в отражении мыслительной работы автора научного произведения, комбинирующего эти факты в соответствии со своей стратегией, благодаря чему образуются новые, дополнительные смыслы» [Гельмгольц, 2013, с. 8].

Научному восприятию, как правило, подвергается не вся доступная автору информация, а лишь та, которая отвечает целям и задачам данного научного произведения, соответствует замыслу автора и обусловлена его тактикой и научной стратегией (остальная попадает в «фон», либо составляет основу парадигмы развиваемой проблемы, темы и является общеизвестной). Объём воспринимаемой научной информации обусловлен действием некоторых когнитивных законов, согласно которым количество одновременно воспринимаемых объектов ограничено. Так, Б. М. Величковский пишет, что «современные авторы склонны объяснять ограниченностью объёма внимания, например, то, что на каждом уровне схематического описания текста обычно встречается не более двух-трех эпизодов» [Величковский, 2006, 1992, с. 44].

Приведем несколько примеров, подтверждающих действие этих законов в сфере научного восприятия. На уровне фрагмента текста авторская конструкция вводит ограниченное количество источников информации. Сюда можно отнести «включённые» образования, когда несколько разных авторов представляют семантически однородную информацию, сравните: *Член Российской Академии наук К. Ф. Вольф (1733–1794) доказал, что в процессе эмбриогенеза органы возникают и развиваются заново... Продолжатель эмбриологических исследований К. Ф. Вольфа русский академик К. М. Бэр (1792–1876) открыл яйцеклетку млекопитающих и человека, установил главные законы индивидуального*

развития организмов (онтогенеза).. **Английский учёный Чарльз Дарвин (1809–1882) в своем произведении «Происхождение видов» (1859) доказал единство животного мира. Эмбриологические исследования А. О. Ковалевского, Мюллера, Геккеля нашли свое отражение в так называемом биогенетическом законе («онтогенез повторяет филогенез»)**» [Привес, 2012, с. 10].

В случае, если в тексте более одного источника информации и эти источники не вводят семантически однородной информации, они оказываются связанными между собой следующими отношениями.

1. Противопоставления: *Лексемы, которые Р. Гжегорчикова рассматривает в группе, выражающей самую слабую гипотезу, Й. Бральчик относит к группе модальных слов, передающих самую низкую степень достоверности сообщаемого... Совсем другую классификацию модальных слов и сочетаний, противоположную выше рассмотренным классификациям, предлагает в своей монографии К. Тутак* [Puk, 2009, p. 258].

2. Сопоставления: *Предлагаемый способ спондилодеза, разработанный на кафедре нейрохирургии ВМА, повышает эффективность хирургического вмешательства за счет применения остеосовместных, биodeградируемых имплантантов из стеклокристаллических материалов, обладающих в отличие от биоинертных керамических материалов, способностью к активной остеоинтеграции* [Привес, 2012, с. 166.].

3. «Кооперативные» отношения. (а) Сопоставления – дополнения: *Определяя понятие плотности знания по отношению к научному тексту, М. П. Котюрова и И. В. Самойлова подчеркивают, что это «текстовое познавательное-коммуникативное свойство градуального типа, синтезирующее эпистемический смысл той или иной степени обобщения, связанности, слитности, реализуемое различными средствами. Интересна и другая точка зрения, согласно которой «плотность текста соотносится с его терминосистемой, предъявленной читателю не в явном статическом, упорядоченном виде, а в движении, динамике смысла (Котюрова, Гиренко 2005)* [Данилевская, 2006, с. 65.].

(б) Сравнения – противопоставления: *М. Н. Матвеев в весьма упрощённой и превратной форме изложил наши представления о парадоксе и противоречии развития, теневой системе; он приписывает нам, например, идею взаимооднозначного соответствия высшего и низшего* [Привес, 2012, с. 55]. Зарождение крайне противоречивой оценки В. В. Орлова о высказывании М. Н. Матвеева сделано с целью исправления исходного знания в тексте.

4. Автономные отношения: *«Однако на сегодняшний день не существует единства мнений по поводу сущности, объема, содержания, формы, репрезентации... По мнению Ю. С. Степанова, концепт – это смысл слова, «пучок представлений, понятий, значений, ассоциаций, переживаний <...> В понимании Р. Джекендоффа концепт равнозначен семантической структуре слова.... . Согласно мнению З. Д. Поповой, концепт – это «глобальная мыслительная единица, представляющая собой квант структурированного знания.....»* [Гельмгольц, 2013, с. 71]. Указанные дефиниции «концепта» самостоятельны, однозначны и не вступают в какие-либо «отношения дополнений, противоречий, сравнений», поэтому являются «автономными».

Приведённые примеры «сложных» отношений между источниками информации показывают, что при удалении от первой – «сенсорной» – фазы восприятия и переходе к следующей, когнитивной фазе, происходит фиксация в тексте процесса членения, а также структурирование тематических блоков, что приводит к расширению «радиуса действия авторских конструкций» [Гричин, 2010, с. 8.]. С некоторой долей экстраполяции этот процесс можно сравнить с нарастающей детализацией пространства «внутреннего мира»

текста эпистолярного дискурса [Демешкина, 2010, с. 14], где динамика описания пространства от внешнего к внутреннему связана с «заселением» его невидимыми, нематериальными объектами, эмоциями, впечатлениями, размышлениями.

По всей видимости, особенностями восприятия окружающего пространства обусловлено и такое свойство текстовой организации авторского восприятия, как изменение характера воспринимаемой информации от общего к частному по мере развертывания микротемы. Ещё Н. Н. Ланге в работе «Закон перцепции», опубликованной в 1892 г., на основе наблюдений с тахистоскопическим показом изображений предметов отметил, что восприятие представляет собой процесс микрогенетического развития. Исследователь пишет: «Процесс всякого восприятия состоит в чрезвычайно быстрой смене целого ряда моментов или ступеней, причём каждая предыдущая ступень представляет психическое состояние менее конкретного, более общего характера, а каждая следующая – более частного и дифференцированного» [Ланге, 1893, с. 3]. Восприятие трактуется здесь как развернутый во времени процесс, а не моментальный, постепенно растворяющийся в воздухе снимок.

Более того, восприятие наблюдения за предметом знания «склонно» подводить итог, резюмировать предшествующие рассуждения, вводить информацию, которая делает описываемую ситуацию целостной, сравните: *Лица с ДСТ часто предъявляют жалобы на ощущение сердцебиения, перебои в работе сердца... У лиц с ДСТ имеется склонность к обморокам, чаще встречаются липтомии (симптомокомплекс ощущений, предшествующих потере сознания)... Кроме того, по нашим данным, лицам с ДСТ свойственна повышенная утомляемость, эмоциональная подавленность, неуверенность в себе, депрессивные тенденции* [Привес, 2012, с. 35].

Далее автор монографии эту часть текста обобщает одним предложением, в котором сконденсировано все предшествующее научное знание: *Необходимо обратить внимание на то, что психологические, вегетативные и физические проявления у лиц с ДСТ имеют общность происхождения и развития* [Там же]. В данном примере авторская конструкция одновременно служит и средством когезии, маркируя переход к следующему этапу описания.

Заключение

Наблюдения над восприятием авторских семантических структур подтверждают нашу гипотезу об отражении особенностей объёма авторской информации, количества выделяемых у объекта знания признаков, особенностей детализации при описании объектов чувственного и когнитивного восприятия в научных текстах. Описание особенностей отражения в тексте процесса восприятия в когнитивно-дискурсивном подходе способствует познанию взаимосвязей лингвистических и экстралингвистических факторов создания и понимания научного текста.

Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений. Оценка, событие, факт. Москва: Наука, 1988. 341с.
2. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. Москва: Изд-во «Московский университет», 1992. 336 с.
3. Величковский Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания в 2 т. Москва: Академия, 2006. Т. 1. 448 с.
4. Гельмгольц Г. О. О восприятии вообще // Психология ощущений и восприятия. Москва: ЧеРО, 2013. С. 8–13.

5. Гричин С. В. Текстостроительная функция авторизации // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2010. № 4 (12). С. 8–18.
6. Данилевская Н. В. К вопросу о плотности знания в научном тексте // Стереотипность и творчество в тексте. Пермь: Изд-во «Пермский университет». 2006. С. 8–74.
7. Демешкина Т. А. Репрезентация категории пространства в эпистолярном дискурсе Н. В. Гоголя // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2010. № 2 (10). С. 12–23.
8. Дубровский Д. И. Категория идеального и ее соотношение с понятиями индивидуального и общественного сознания // Вопросы философии, 2018. № 1. С. 15–27.
9. Запорожец А. В. Восприятие и действие. Москва: Просвещение, 1987. 323 с.
10. Ланге Н. Н. Психологические исследования. Закон перцепции. Теория волевого внимания. Одесса: Мир, 1893. 296 с.
11. Найссер У. Познание и реальность: смысл и принципы когнитивной психологии. Москва: Прогресс, 2014. 230 с.
12. Привес М. Г. Анатомия человека. Санкт-Петербург: Гиппократ, 2012. 720 с.
13. Puk M. Из наблюдений над классификацией модальных слов в русском и польском языках // Коммуникативные аспекты грамматики. RZESZOW, 2009. С. 258–263
14. Dijk T. A. The Study of Discourse // Discourse as Structure and Process: Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. 2017. Vol. 1. P. 8–14.
15. Gibson J. J. The sensors considered as perceptual systems. Boston: Houghton Mifflin. 2016. pp. 33–36.
16. Koffka K. Principles on gestalt psychology. N.Y.: Brace. 2015. P. 54–61.
17. Piaget J. The mechanisms of perception. N.Y.: Basic Books 2019. P. 78–84.
18. Silverstein M., Urban G. The Natural History of Discourse. In Natural Histories of Discourse. Chicago: University of Chicago Press. 2016. P. 2–16.

Tikhomirova L. S.

*Ph.D. (Philology), Associate Professor,
Department of Russian Language and Stylistics,
Perm State University*

PERCEPTION FEATURES IN TEXTS OF VARIOUS SCIENTIFIC GENRES

The article considers the role of perception in a scientific text (article, monograph, or academic text). Special attention is paid to the representation of the phenomenon of perception, which has its origin in perception and functions in cognitive operations at the language level in a scientific text. In accordance with this, different intertextual "relations" between sources of information can be observed at different stages of perception of scientific information and the formation of scientific thought: opposition, comparison, cooperation, autonomy. The description of the process of perception in the text in the aspect of cognitive-discursive approach contributes to the knowledge of the interrelationships of linguistic and non-linguistic factors in the creation and understanding of a scientific text. Observations on the perception of author's semantic structures confirm our hypothesis about the reflection of the features of the volume of author's information, the number of features allocated to the object of knowledge, and the features of detail when describing objects of sensory and cognitive perception in scientific texts. Description of the features of reflection in the text of the process of perception in the cognitive-discursive approach contributes to the knowledge of the relationship between linguistic and extralinguistic factors of creating and understanding a scientific text.

Keywords: scientific text, perception, information, author, cognitive-discursive approach.

УДК 811.111:811.135.1

Шустова Светлана Викторовна,

Доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры лингвистики и перевода, Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15
Тел.: +7 (342) 2396283
E-mail: lanaschust@mail.ru

Засуцкая Елена Сергеевна

Студент, Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15
Тел.: +7 (342) 2396283
E-mail: zasutskayaes@gmail.com

**ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ
КОНЦЕПТА «ПЕРЕВОДЧИК / TRANSLATOR»
(НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)**

В последние десятилетия стремительно начала развиваться когнитивная лингвистика, занимающаяся исследованием проблемы соотношения языка и сознания. Центральное место в исследованиях когнитивной лингвистики занимает концепт. Данный термин имеет множество аналогов (лингвокультурема, логоэпистема, мифологема, ноэма), но именно концепт утвердился как наиболее употребительный в когнитивной лингвистике. Термин «концепт» фигурирует не только в когнитивной лингвистике, но также и в других науках: философии, логике и психологии. Анализ концептов позволяет рассматривать особенности их употребления, структуру их содержания, которая обусловлена культурными и историческими особенностями нации и демонстрирует различия в построении ассоциативных рядов. Данная работа лежит в русле лингвистических исследований, посвящённых изучению когнитивных и лингвокультурологических проблем. Каждый язык, как знаковая система, закрепляет и отображает ценностную картину мира говорящего на нём человека. Картина мира, в свою очередь, определяет то, как он воспринимает действительность. В работе используется метод свободного ассоциативного эксперимента, всё чаще применяющийся в лингвистических исследованиях. Выбор обусловлен достаточной информативностью и относительной лёгкостью исследовательского метода, который помогает приблизиться к ментальному лексикону и культурным стереотипам нации. При моделировании номинативного поля концепта «ПЕРЕВОДЧИК / TRANSLATOR» были использованы также корпусные данные.

Ключевые слова: ассоциативный эксперимент, концепт, корпусный анализ, номинативное поле, моделирование.

Введение

Когнитивная лингвистика, занимающаяся исследованием проблемы соотношения языка и сознания, в последние десятилетия стремительно начала развиваться. Центральное место в

когнитивной лингвистике занимают исследования концепта. Данный термин имеет множество аналогов (лингвокультурема, логоэпистема, мифологема, ноэма), но именно концепт утвердился как наиболее употребительный в когнитивной лингвистике. Термин «концепт» фигурирует не только в когнитивной лингвистике, но также и в других науках: философии, логике и психологии.

Концепт стал активно изучаться с начала 1990-х гг. такими учёными как С. А. Аскольдов [Аскольдов, 1997], Д. С. Лихачёв [Лихачёв, 1997], Ю. С. Степанов [Степанов, 2001] и другими. Из-за наличия множества разных школ и направлений в настоящее время нет единого определения для данного термина.

В представлении С. А. Аскольдова концепт в мыслительном процессе играет роль заместителя некоего реального или представимого объекта или его множества, их признаков, каких-либо действий, событий или мыслительных функций (например, математического расчёта). Концепт может обозначать как реальные, осязаемые объекты – животных, так и абстрактные вещи – добро. Если концепт «животные», например, формируется в нашем сознании в процессе чувственного познания (в детстве нам читают о них в энциклопедиях, мы видим их в зоопарке, контактируем в жизни с домашними животными), то концепт «добро» формируется путём накопления соответствующего опыта (при выполнении определённых действий, оцениваемых как «добро», или наблюдения за другими). Считается, что уже сформировавшийся концепт при его употреблении не дешифруется в процессе общения, а остаётся в своей «целостной» «сконцентрированной форме».

Существенной особенностью заместительной функции С. А. Аскольдов отмечает её потенцию. Например, концепт «крещение Руси» – это только «намёк» на целый ряд событий, причин, поводов и последствий: вовсе не обязательно рассматривать всё это в процессе разговора, достаточно только упомянуть, чтобы человек понял [Аскольдов, 1997].

В своём толковании понятия «концепта» Д. С. Лихачёв поддерживает С. А. Аскольдова и развивает идею заместительной функции концепта, которая значительно облегчает речевое общение. Д. С. Лихачёв пишет о том, что концепт «существует не для самого слова, а... для каждого основного (словарного) значения слова отдельно» и предлагает «считать концепт своего рода «алгебраическим» выражением значения» [Лихачёв, 1997, с. 495], которое используется в устной или письменной речи, так как человек не в состоянии успеть охватить весь объём значений, либо вовсе не может сделать этого, либо интерпретирует его по-своему. Заместительная функция концепта помогает людям лучше понимать друг друга при языковом общении, потому что всегда имеются различия в понимании того или иного слова. Концепт – это не само понятие, он не складывается из значения слова и является «результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека» [Там же].

По мнению М. В. Пименовой, неоднозначность трактовки обусловлена тем, что концепт является междисциплинарным явлением, чьё определение зависит от того, сквозь призму какого подхода он рассматривается. Автор выделяет психологический, логический, философский, культурологический, интегративный подходы к определению концепта [Пименова, 2011].

Л. В. Попова анализирует различные точки зрения исследователей и ранжирует их. Исследователем выделены следующие подходы: лингвистический, семантический, лексикографический, лингвокогнитивный, психолингвистический, лингвофилософский, лингвокультурологический, лингвоконцептологический, психологический, логический, философский, культурологический и интегративный [Попова, 2013].

Однако при всём разнообразии подходов можно считать наиболее распространёнными лингвокогнитивный и лингвокультурологический. В. И. Карасик, в частности, отмечает, что «эти подходы различаются векторами по отношению к индивиду: лингвокогнитивный концепт – это направление от индивидуального сознания к культуре, а лингвокультурологический концепт – это направление от культуры к индивидуальному сознанию» [Карасик, 2002, с. 97].

Когнитивная лингвистика – лингвистическое направление, в центре внимания которого находится язык как общий когнитивный механизм, как когнитивный инструмент системы знаков, играющих роль в репрезентации (кодировании) и в трансформировании информации [Краткий словарь когнитивных терминов, 1996]. К представителям лингвокогнитивного подхода относятся Н. Н. Болдырев, Е. С. Кубрякова, З. Д. Попова, И. А. Стернин [Болдырев, 2014; Кубрякова, 1995; Попова, Стернин 2001; Попова, Стернин, 2007] и другие.

Однако язык интересен не только как структура, но как некое материальное воплощение [Armstrong, Stokoe, Wilcox, 1995, p. 34]. Лингвокультурология – это направление в языкознании, нацеленное на изучение культуры в языке и языка в культуре, то есть на поиск закономерностей языкового преобразования действительности [Карасик, 2013]. Исследователями концепта как лингвокультурологического явления считаются В. И. Карасик, Д. С. Лихачёв, Ю. С. Степанов [Карасик, 1997, 2002; Лихачёв, 1997; Степанов, 2001].

Концепт – это результат личного опыта человека, который частично выражен через языковые средства. Такого рода выражение складывается в поле, то есть концепт имеет полевую структуру: ядро и периферию. В лингвистике под полем традиционно понимают совокупность языковых единиц, объединённых общностью содержания и отражающих понятийное сходство обозначаемых явлений [Огнева, 2013, с. 47].

Относительно свободное человеческое сознание всегда будет подвержено влиянию и ограничено национальной языковой картиной мира. Одним из важнейших методов, изучающих эту картину, является метод полевого исследования. Лингвисты отмечают в полевых структурах наличие ядра, периферии и переходную зону. Выявленные в содержании концепта признаки обычно распределяются по этим зонам; в зависимости от частоты употребления носителями языка лексемы, репрезентирующей концепт, и определяют ядро, ближнюю, дальнюю и крайнюю периферию. Полевое структурирование содержания концепта даёт исследователю возможность увидеть степень яркости его признаков в сознании носителей языка [Кузембаева, 2017, с. 127].

В сознании концепт постоянно изменяется, дополняется, расширяется, обогащается и порой не всегда находит выражение в языковых знаках, оставаясь невербализованным. Это связано с тем, что концепт имеет сложную структуру: в ядре концепта находятся более яркие образы, а на периферию уходят все остальные, единичные и более абстрактные единицы [Зубарева, 2019; Зубарева и др., 2019].

Рассматривая концепт как явление лингвокультурологическое, важно отметить работу А. Вежбицкой «Понимание культуры посредством ключевых слов» [Вежбицкая, 2001].. Исследователь говорит о том, что ядро концепта существует вне языка и свободно от него. Вырезав ядро всех языков, мы можем создать метаязык для объяснения концептов и описания культурных идеалов. Метаязык изоморфен, это «элементарный язык», состоящий из миниязыков, например, «элементарного английского» и т. п. Таким образом, используя метаязык, человек избавляется от зависимости от своего собственного языка, от воплощённых в нём идеалов, культуры – он освобождается от этноцентризма, довлеющего над говорящими на одном определённом языке [Там же].

Концепт активно изучался на протяжении последних десятилетий и имеет невероятное количество трактовок, методик исследования, ведётся работа по созданию типологии национальных концептов, множество исследований ещё будут связаны с данным явлением. Из-за своей многогранности и актуальности в разных науках концепт ещё долгое время будет вызывать интерес учёных разных областей науки и находиться в центре внимания когнитивной лингвистики.

Природа концепта сложна и неоднозначна. За счёт этого его структура отличается своим качественно богатым содержанием, основанным на постоянном воспроизводстве реакций, содержащихся в сознании человека, и на схематичности. Ключевой особенностью репрезентации знаний человека является взаимодействие языковой и концептуальной систем, что обеспечивает доступ к концептуализированным знаниям [Evans, 2009]. Философ Дж. Принц говорит о том, что «концепт должен быть доступен как разным индивидам, так и отдельному индивиду в разное время» и «играет ключевую роль в речевой коммуникации» [Prinz, 2002, p. 14].

Таким образом, концепт содержит в себе как определение значения языкового знака, так и определение картины мира человека, общества и нации.

Моделирование номинативного поля

Все те представления о мире, которые человек получил на своём индивидуальном пути развития (семья, образование, пол и т. п.) и приобрёл в обществе (место проживания, сфера деятельности и т. п.), формируются в концепты. Они являются стереотипными из-за системности используемых языковых средств. Совокупность языковых средств, объективирующих (вербализующих, репрезентирующих) концепт в определённый период развития общества, есть номинативное поле концепта [Попова, Стернин, 2007].

При моделировании номинативного поля концепта можно пойти двумя путями: 1) построение ядра концепта: установление ключевого слова-репрезентанта (наиболее употребительное наименование, желательно многозначное), синонимического ряда и любых номинаций (через контекстный анализ); 2) построение полного номинативного поля концепта: устанавливается периферия номинативного поля (через анализ художественных и публицистических текстов, построение лексико-фразеологического поля ключевого слова, построение деривационного поля ключевого слова, построение паремиологического поля концепта, анализ устойчивых сравнений с номинантами концепта, анализ фразеологических номинаций концепта, анализ ассоциативного поля концепта) [Там же]. При этом номинативное поле включает в себя все типы группировок лексики и единицы всех частей речи.

Лингвистический эксперимент

Ещё в 1930-ые гг. вопрос о необходимости лингвистического эксперимента впервые был поставлен Л. В. Щербой. Он говорил, что обязательное условие для проведения эксперимента – это живой язык и что все новые гипотезы должны быть подтверждены экспериментом. При этом результаты могут получиться разными: положительными и отрицательными [Щерба, 1974]. Лингвистический эксперимент определяется как проверка условий функционирования того или иного языкового элемента для выяснения его характерных особенностей, пределов возможного употребления, оптимальных вариантов использования [Словарь-справочник лингвистических терминов, 1976].

Процесс эксперимента таков: ставится общая задача, выдвигается рабочая гипотеза, делаются формальные выводы, вносятся изменения, формулируются новые гипотезы. Цель эксперимента – проверка гипотез; при этом испытуемые не должны знать целевую установку экспериментатора. Эксперименты бывают различных типов. В лингвистике используются

следующие: ассоциативный эксперимент; метод семантического дифференциала; методика дополнения; методика определения грамматической правильности; методика прямого толкования слов и т. д. [Черноусова, 2008].

Одним из перспективных методов изучения структуры концепта является метод ассоциативного эксперимента. Данный метод позволяет репрезентировать фрагмент действительности и содержание концепта. Ассоциативный эксперимент – это «эксперимент, во время которого от испытуемого требуется назвать первое пришедшее в голову слово или выражение в ответ на предъявляемую лексическую единицу» [Новый словарь методических терминов и понятий, 2009, с. 21]. Любая, даже незначительная информация, состоит из «наглядных картинок», а обработка результатов данного эксперимента позволяет интерпретировать полученные ассоциаты как отражение тех или иных признаков исследуемого концепта. Выделяют три вида ассоциативного эксперимента: 1) свободный ассоциативный эксперимент, при котором отсутствуют ограничения по количеству ассоциаций; 2) направленный или контролируемый ассоциативный эксперимент, при котором обычно задаются условия, например, назвать ассоциации определённого грамматического класса; 3) цепочечный или множественный ассоциативный эксперимент, который является разновидностью свободного ассоциативного эксперимента [Зубарева, 2019].

Свободный ассоциативный эксперимент является самым доступным для проведения экспериментом, от респондента требуется как можно быстрее отреагировать на предложенное слово-стимул (ничем не ограничивая ни формальные, ни семантические особенности слова) первыми пришедшими в голову словами-реакциями. Считается, что данный вид эксперимента является самым эффективным, потому что при его проведении регистрируется тип реакции, частота однотипных ассоциаций и прочее [Евсеева, 2009].

Основная часть

Описание эксперимента

Свободный ассоциативный эксперимент был проведён без количественного ограничения. Информантами выступили 32 студента Пермского государственного национального исследовательского университета в возрасте от 19 до 22 лет, которым предлагалось написать ассоциации на слово-стимул «Переводчик». От каждого информанта было получено от 1 до 12 реакций, общее количество ассоциаций составило 229. Ассоциативно-вербальное поле имеет следующий вид.

Макро- и микрополя в структуре ассоциативно-вербального поля

1. Макрополе «Работа» (123)

1.1. *Микрополе «Вид деятельности» (44):* переводит (5), занимается переводом (4), перевод (4), передавать смысл (3), коммуникация (3), интерпретация (2), помогает понимать (2), анализ (1), занимающийся интересным делом (1), интерпретирует (1), обеспечивающий коммуникацию (1), обеспечивающий понимание (1), облегчая доступ (1), общаться на требуемом языке (1), общаться с людьми из разных стран (1), осуществляет перевод (1), осуществляющий перенос информации (1), налаживающий мосты между людьми разных культур (1), языков, миров (1), переводит (1), переводящий (1), разговаривать (1), трансляция (1), трансформация текста (1), участие в конференциях (1), для перевода (1), осмысление (1), в своей профессиональной деятельности (1).

1.2. *Микрополе «Объект деятельности» (41):* текст (16), язык (7), речь (4), иностранные слова (2), английско-китайский (1), все идеи (1), высказывания (1), знаковая

система (1), иностранную речь (1), иностранный язык (2), иностранных текстов (1), слов (1), устной речи (1), фраз (1), трудности (1).

1.3. *Микрополе «Работа» (11)*: должность (1), деньги (1), договоры (1), работа (1), специалист в определённых языках (1), специалист в сфере лингвистики (1), специалист по переводу текстов (1), работающий в сфере перевода (1), переговоры (1), трудности (1), бумага (1).

1.4. *Микрополе «Навыки» (11)*: владеет несколькими иностранными языками (1), владеющий 2-мя и более языками (1), знает несколько языков (1), может передать смысл слова (1), обладает знаниями нескольких языков (1), обладающий как лингвистическими, так и экстралингвистическими знаниями (1), обладающий навыками устного и письменного перевода (1), способен разговаривать на этом языке (1), умеет переводить (1), умение переводить (1), умеющий перевести (1).

1.5. *Микрополе «Профессия» (10)*: профессия (3), транслейтор (2), интерпретатор (1), лингвист (1), переводчик (1), специальность (1), сурдопереводчик (1).

1.6. *Микрополе «Субъект деятельности» (5)*: другим людям (1), между говорящими людьми (1), между людьми (1), людям из других стран (1), с людьми из любых стран (1).

1.7. *Микрополе «Метод» (1)*: путём перевода (1).

2. Макрополе «Человек» (43).

2.1. *Микрополе «Человек» (32)*: человек (32).

2.2. *Микрополе «Посредник» (5)*: посредник (1), толкователь (1), зеркало культуры (1), носитель знаний языков (1), связующий элемент между культурами (1).

2.3. *Микрополе «Качества» (4)*: качество (1), многосторонне развитая культурная личность (1), профессионально (1), умный (1).

2.4. *Микрополе «Внешний вид» (2)*: внешний вид (1), официальный вид (1).

3. Макрополе «Язык» (38).

3.1. *Микрополе «Язык» (22)*: с одного языка на другой (15), на другие знаковые системы (1), на другие языки (1), на различные языки (1), на свой язык (1), на родной язык (1), с иностранного языка (1), языковой уровень (1).

3.2. *Микрополе «Межкультурная коммуникация» (11)*: культура (2), межкультурная коммуникация (2), взаимодействие культур (1), международные отношения (1), международный (1), мир (1), страна (1), страны (1), иностранец (1).

3.3. *Микрополе «Носитель информации» (3)*: книга (1), бумага (1), материал (1).

3.4. *Микрополе «Художественные средства выразительности» (2)*: художественные средства выразительности (1), метафора (1).

4. Макрополе «Механизм» (18).

4.1. *Микрополе «Механизм» (18)*: программа (6), средство переноса смыслов (3), Гугл переводчик (1), дешифратор (1) интернет переводчик (Google, Yandex) (1), машина (1), механическое средство (1), онлайн программа (1), Риверсо (1), устройство для технического перевода текстов (1), Яндекс переводчик (1).

5. Макрополе «Образование» (7).

5.1. *Микрополе «Образование» (7)*: имеющее высшее образование (1), образование (1), образованный (1), получивший высшее образование (1), специально обученный (1), изучающий лингвистику (1), изучение истории, филологии, философии (1).

Исходя из полученных данных, можно сказать, что к ядру ассоциативно-вербального поля концепта относятся в процентном отношении 54 % всех реакций на слово-стимул «Переводчик», к зоне ближней периферии – 35 % и к зоне дальней периферии – 11 %.

К ядру ассоциативно-вербального поля относятся реакции, которые включены в макрополе «Работа»: профессия, работа, вид деятельности, навыки, субъект деятельности, объект деятельности и метод. Наиболее плотными по реакциям являются микрополя «Вид деятельности» и «Объект деятельности». Можно сделать вывод, что перевод – это основной вид деятельности переводчика, требующий определённых навыков от человека (таких как владение несколькими языками, обладание определёнными знаниями, умение профессионально переводить) и связанный по большей части с письменной формой речи: текст (14). Переводческая деятельность заключается в установлении коммуникации и понимания между людьми разных стран.

К зоне ближней периферии относятся макрополя «Человек» (качества, внешний вид, посредник, человек) и «Язык» (язык, художественные средства выразительности, носитель информации, межкультурная коммуникация). Переводчик выступает в качестве «посредника», человека, «налаживающего мосты между людьми разных культур» и являющегося «зеркалом» своей собственной культуры. Некоторые информанты выделили внешний вид переводчика, что он должен быть именно официальным. Как в ядре поля, так и в целом не было реакций, связанных с характером переводчика, а также его оценкой. Мы можем предположить, что у респондентов ещё не сложилась оценка переводчика, поэтому картина его деятельности или оценка является нейтральной.

Зону дальней периферии составляют макрополя «Механизм» и «Образование». Несмотря на то, что в современном мире всё чаще говорится, что машины скоро вытеснят человека из многих профессий, «переводчик» в сознании информантов связан в первую очередь с переводом, осуществленным человеком, а не с машинным (количество реакций в микрополе «Человек» – 32, в макро- и микрополях «Механизм» – 18). Как было указано, респондентами являются студенты в возрасте от 19 до 22 лет, поэтому вероятно, что переводчик выступает в качестве вспомогательного средства в их учебной и повседневной деятельности. Были отмечены следующие программы: Гугл-переводчик, Яндекс-переводчик, Риверсо. Обращая внимания на ассоциации, связанные с макрополем «Образование», мы можем отметить, что переводчик, несомненно, должен быть образованным человеком и получить высшее образование, а направление его деятельности связано с лингвистикой, историей, филологией и философией.

Описание корпусного анализа концепта «TRANSLATOR»

Мультиязыковой корпус «Leeds collection of Internet corpora» был выбран нами в качестве возможного материала для исследования. При обращении к корпусу выявлено 288 случаев использования ряда базовых номинантов: translator, translators.

Номинативные макро- и микрополя «TRANSLATOR»

1. Макрополе «Работа» (123).

1.1. Микрополе «Профессия» (36): employs a translator (1), work as a translator (3), hire translators (2), be a translator (1), an author (1), a blogger (2), the Victorian explorer (1), a soldier (2), a diplomat (1), a linguist (1), a journalist (2), a writer (3), a designer (1), an editor (1), a part-time model (1), an interpreter (2), a poet (2), philologists (1), a social worker (1), the revisers-translators (1), a guide (1), a restoration architect (1), an artist (1), a sole-trader (1), involved as a translator (1), «Most had comfortable ecclesiastical positions» (1).

1.2 . Микрополе «Функции» (15): context-checks (1), interpreting (2), listened (1), transcribed (1), to translate (5), provide the full translation (1), coin new terms (1), adequate characterization (1), to ensure accuracy (1), retain indentifiable technical keywords (1).

1.3 . *Микрополе «Текст» (14)*: a text (2), the original texts (1), the entire collection of notes (1), the consent forms (1), Buddhist text (1), Bible (1), messages (1), screening form (1), facilitation guide (1), books (1), web application (1), transcripts (1), manuscripts (1).

1.4 . *Микрополе «Деятельность» (10)*: clarified (1), to figure out the context (1), with the help (2), to revise (1), discussions (сущ.) (1), with the help provided by a translator (1), download (1), guess which hand of the word was gesturing in the text (1), attempting to convey the irony of the original (1).

1.5 *Микрополе «Опыт» (9)*: professional (6), experienced (1), years of professional experience (1), go through years of trainings (1). *Микрополе «Объект деятельности» (7)*: information about meetings and discussions (1), a question and answer session (1), interpretations (1), archaisms (1), the tape (1), the news (1), a film (1).

1.6 . *Микрополе «Способ перевода» (7)*: with far less freedom (1), own view (1), idiomatic (1), word-for-word (1), literal (2), the speciesist connotations (1)

1.7 . *Микрополе «Характеристика» (7)*: official (1), former (2), independent (2), main (1), actual (1).

1.8 . *Микрополе «Профессиональные способности» (5)*: strong verbal and written capacity (1), fluent (1), well spoken (1), a high degree of technical understanding of the content (1), be able to change the text strings (1).

1.10. *Микрополе «Образ действия» (6)*: working as hard as they can (1), fast and standardized (1), careful not to impugn (1), simultaneous (1), work as part of the duties implicit in their positions (1), «300 words means at least an hours» (1).

1.11. *Микрополе «Публичность деятельности» (5)*: anonymous (4), name of translator not given (1).

1.12. *Микрополе «Заказной характер» (2)*: freelance (2).

2. Макрополе «Человек» (39).

2.1. *Микрополе «Национальность» (17)*: Chinese (1), Arabic (4), Danish (1), Greek (1), Iraqi (3), Bangladeshi (1), British (1), American (2), US (1), Russian (1), Somali (1).

2.2. *Микрополе «Посредник» (9)*: through a translator (6), via a translator (2), through a 3rd party translator (1).

2.3. *Микрополе «Оценка» (5)*:

2.3.1. *Положительные реакции (5)*: «The Translators (then and now capitalised)» (1), eminent (1), recognized (1), well-known (1), dedicated (1).

2.4. *Микрополе «Свойство характера» (5)*: rather humble (1), reliable (1), hard working (2), helpful (1).

2.5. *Микрополе «Состояние» (2)*: impoverished (1), terminally overworked (1).

2.6. *Микрополе «Религия» (1)*: Muslims (1).

3. Макрополе «Язык» (33).

3.1. *Микрополе «Язык» (28)*: English (5), into French, (1) Dutch-Arabic (1), Russian (2), Swedish (1), Danish (1), Mongolian (1), French (2), Norwegian (1), bilingual (2), Iraqis (1), Arabic (4), Spanish (3), French-to-English (1), Irish (1), Norwegian (1).

3.2. *Микрополе «Диалекты» (3)*: every known dialect (1), Brummie (1), Cantonese (1).

3.3. *Микрополе «Формаречи» (2)*: the writer word (1), the spoken word (1).

4. Макрополе «Механизм» (14): via the translator (1), currency translators (1), translators (like google 's language tools) (1), an electronic translator (1), automatic translation tools and / or scripts (1), unfettered access to a translator (1), a rough Facebook-to-English translator (1), a universal translator (2), through a braille translator (1), the google page translator (1), an auto translator (1), to use the translator service (1), pass a standard message to a translator (1).

5. Макрополе «Образование» (3): well educated (1), very learned (1), qualified (1).
6. Макрополе «Обратная реакция» (3): to thank the translator (3).

При обращении к корпусу было выявлено 215 репрезентантов концепта «TRANSLATOR», 57 % которых составляют его ядро, 33 % относятся к зоне ближней периферии и 10 % входят в зону дальней периферии.

В ядро номинативного поля входит макрополе «Работа»: профессиональные способности, функции, деятельность, профессия, опыт, характеристика, способ перевода, образ действия, публичность деятельности, объект деятельности и заказной характер. Приведённые данные говорят о том, что в представлении носителей английского языка переводчик выполняет не только свои функции как переводчика, но и параллельно имеет другой род трудовой деятельности: an author, a blogger, a diplomat, a linguist, a journalist, a writer, a designer, an editor, a part-time model, a poet и т. д. Он – профессионал своего дела (professional) соответствующим опытом (experienced, years of professional experience, go through years of trainings) и профессиональными способностями (strong verbal and written capacity, fluent, well spoken, a high degree of technical understanding of the content, be able to change the text strings).

К ближней периферии относятся макрополя «Человек» (посредник, свойство характера, состояние, национальность, религия, оценка) и «Язык» (язык, диалекты, форма речи, текст). В контекстах отмечалось множество национальностей, что говорит о контактах широкого круга стран с использованием множества языков, а также диалектов. В своей деятельности переводчик выступает как посредник: through a translator, via a translator, through a 3rd party translator. Вывода о том, является переводчик в представлении носителей английского языка устным или письменным нельзя, но можно отметить значительное количество упоминаний различных текстов: the entire collection of notes, Buddhist text, Bible, messages, screening form, facilitation guide, books, web application, transcripts, manuscripts и т. д. В поле концепта также вошли номинации положительной оценки переводчика: «The Translators (then and now capitalised)», eminent, recognized, well-known, dedicated.

В зону дальней периферии вошли макрополя «Механизм» (механизм), «Образование» (образование) и «Обратная реакция» (благодарность). По количественному и процентному соотношению можно сделать вывод, что «TRANSLATOR» в представлении англоговорящих – всё же человек, а не механизм. Говоря об образовании, отмечается, что этот человек хорошо образован (welleducated, verylearned, qualified), но номинации, связанные с его специальностью, отсутствуют.

Заключение

Макрополя, выделенные на основании анализа реакций на слово-стимул «ПЕРЕВОДЧИК» и анализа контекстов с «TRANSLATOR», оказались идентичными, то есть общее представление носителей того и другого языка о переводчике оказались одинаковыми: переводчик – это человек, получивший образование и работающий с языками (иногда механизм).

При более детальном рассмотрении можно выявить следующие различия. В картине русскоговорящих респондентов переводчик представляется как человек, который получил образование в смежных с его переводческой деятельностью сферах и работает по своей специальности (то есть занимается только переводом).

В то же время подчёркивается взаимодействие разных культур и роль переводчика в качестве посредника. На основании анализа английских контекстов также складывается образ человека образованного, однако, занятого не только в сфере переводов, но и в самых различных областях, таких как дипломатия, «моделинг», туризм, журнализм и другие.

Список литературы

1. Аскольдов С. А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / Под ред. В. П. Нерознака. Москва: Academia, 1997. С. 267–279.
2. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику: курс лекций. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2014. 236 с.
3. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. Москва: Языки славянской культуры, 2001. 288 с.
4. Евсеева О. В. Ассоциативный эксперимент как исследовательская процедура в психолингвистике // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика, 2009. С. 82–84.
5. Зубарева Е. О. Понятийный компонент концепта «Миграция» // Евразийский гуманитарный журнал. № 2, 2019. С. 75–83.
6. Зубарева Е. О., Исаева Е. В., Иценко А. В., Костева В. М., Мощанская Е. Ю., Шустова С. В. Миграционная лингвистика в современной научной парадигме / Науч. ред. Т. И. Ерофеева. Пермь: Изд-во «Пермский государственный национальный исследовательский университет», 2019. 163 с.
7. Карасик В. И. Языковые концепты как измерения культуры (субкатегориальный кластер темпоральности) // Концепты. Выпуск 2. Архангельск, 1997. С. 156–158.
8. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 447 с.
9. Карасик В. И. Языковая матрица культуры. Москва: Гнозис, 2013. 320 с.
10. Кузембаева Г. А. Полевая организация концепта «Nobility» в английском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. С. 127–129.
11. Лихачёв Д. С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / Под ред. В. П. Нерознака. Москва: Academia, 1997. С. 28–37.
12. Огнева Е. А. Когнитивное моделирование концептосферы художественного текста. Москва: Эдитус, 2013. 282 с.
13. Пименова М. В., Кондратьева О. Н. Концептуальные исследования: Введение. Москва: Флинта: Наука, 2011. 176 с.
14. Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж: Истоки, 2001. 191 с.
15. Попова З. Д., Стернин И. А. Семантико-когнитивный анализ языка. Воронеж: Истоки, 2007. 250 с.
16. Попова Л. В. Подходы к определению концепта // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Челябинск: Изд-во Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2013. С. 309–316.
17. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. Москва: Академический проект, 2001. 992 с.
18. Черноусова А. С. Лингвистический эксперимент: изучение процесса запоминания // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2008. № 77. С. 415–419.
19. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Ленинград: Наука, 1974. 428 с.
20. Armstrong D., Stokoe W., Wilcox Sh. Gesture and the nature language. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 260 p.
21. Evans V. Semantic structure vs. conceptual structure: The nature of lexical concepts in a simulation-based account of language understanding. 2009. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/4dbd/bbe38bf63f78536d3c2ef4798d4d2663cb43.pdf> (дата обращения: 07.02.2020)
22. Prinz J. Furnishing the mind: concepts and their perceptual basis. Cambridge, MA: MIT Press, 2002. 368 p.

Словари

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. 5-е изд., доп. Назрань: Пилигрим, 2010. 486 с.
3. Краткий словарь когнитивных терминов / Под ред. Е. С. Кубряковой и др. Москва: Изд-во «Московский государственный университет», 1996. 245 с.
4. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. Москва: Просвещение, 1976. 544 с.

Источники материала

1. Leeds collection of Internet corpora. URL: <http://corpus.leeds.ac.uk/internet.html> (дата обращения: январь 2020).

Shustova S. V.

*Grand Ph.D. (Philology),
Department of Linguistics and Translation,
Perm State University*

Zasutskaya E. S.

*Student, Department of Linguistics and Translation,
Perm State University*

**LINGUISTIC REPRESENTATION OF THE CONCEPT "ПЕРЕВОДЧИК / TRANSLATOR"
(ON THE MATERIAL OF THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES)**

In recent decades, cognitive linguistics has begun to develop rapidly, engaged in the study of the problem of the correlation of language and consciousness. Central to the study of cognitive linguistics is the term "concept". This term has many analogues (linguocultureme, logoepisteme, mythologeme, noeme), but it is the concept that has established itself as the most common in cognitive linguistics. The term "concept" appears not only in cognitive linguistics, but also in other spheres of knowledge: philosophy, logic and psychology. Analysis of concepts allows us to consider the peculiarities of their use, their content which is due to the cultural and historical characteristics of a nation, and shows differences in the construction of associative series. Our research lies in the field of cognitive and linguocultural problems. Language as a sign system allows us to consolidate and display in ourselves an evaluative picture of the human world, which determines how we perceive reality. In our work we use the method of free associative experiment which is increasingly used in linguistic research nowadays. Our choice is due to the informativeness and relative ease of the research method, which helps to approach the mental vocabulary and cultural stereotypes of a nation. When modeling the nominative field of the ПЕРЕВОДЧИК / TRANSLATOR concept, we used corpus analysis of contexts.

Keywords: associative experiment, concept, corpus analysis, nominative field, modelling.

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАММАТИКА

УДК 811.112.2`36:811.112.5

Архипова Ирина Викторовна

Кандидат филологических наук, профессор кафедры французского и немецкого языков, Новосибирский государственный педагогический университет
630126, Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28,
Тел.: +7(383)2441339
E-mail: irarch@yandex.ru

ПОЛИТАКСИСНЫЕ ПРЕДЛОЖНЫЕ КОННЕКТОРЫ В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ

*В настоящей статье рассматривается вопрос функционирования политаксисных предложных коннекторов в разноструктурных языках в аспекте их таксисообразующего потенциала. Предложные коннекторы являются маркерами или экспликаторами различных типов, разновидностей или вариантов аспектуально-таксисных категориальных ситуаций одновременности и разновременности (предшествования или следования). Политаксисные предложные коннекторы актуализируют примарно-таксисную семантику одновременности / разновременности и секундарно-таксисную семантику одновременности в высказываниях с предложными девербативами в разноструктурных языках: немецком, английском, нидерландском и русском. В высказываниях немецкого языка с политаксисными предложными коннекторами *in*, *bei*, *mit*, *unter*, *durch*, актуализируются примарно-таксисные категориальные ситуации одновременности и секундарные модально-, инструментально-, медиально-, кондиционально- и каузально-таксисные категориальные ситуации одновременности. В высказываниях нидерландского языка с политаксисными предложными коннекторами *bij* и *met* репрезентируются примарно-таксисные категориальные ситуации одновременности и секундарные модально- и кондиционально-таксисные категориальные ситуации одновременности. В высказываниях английского языка с политаксисными предложными коннекторами *by* и *with* актуализируются примарно-таксисные категориальные ситуации одновременности и секундарные модально-, инструментально-, медиально-, и кондиционально-таксисные категориальные ситуации одновременности. В русских высказываниях с политаксисными предложными коннекторами *под* и *при* эксплицируется примарно-таксисная семантика одновременности, а также модально-таксисная и кондиционально-таксисная семантика одновременности.*

Ключевые слова: политаксисный предложный коннектор, функционирование, таксисообразующий потенциал, таксисный маркер, примарно-таксисная семантика, секундарно-таксисная семантика.

Введение

Вопросам функционирования и функциональной значимости языковых коннекторов посвящены работы таких отечественных и зарубежных исследователей, как, Н. А. Голубева, Е. В. Зуева, Е. Н. Ширлина, А. В. Маслова, Н. Blühdorn, E. Breindl, U.-H. Waßner, U. Engel и

других [Голубева, Зуева, 2017; Ширлина, 2016; Маслова, 2016; Blühdorn, 2012, 2012a; Brücken schlagen, 2004; Engel, 1988].

Функциональной целью различных лингвистических коннекторов является осуществление коннекции, т. е. связи элементов в словосочетаниях, предложениях и текстах [Engel, 1988, S. 19]. К лексическим коннекторам относят различные предлоги, союзы, адвербиалы и некоторые классы адвербиальных частицы [Blühdorn, 2012a].

В фокусе нашего исследовательского внимания – политаксисные предложные коннекторы, актуализирующие примарно-таксисную семантику одновременности / разновременности и секундарно-таксисную семантику одновременности в высказываниях с предложными девербативами в разноструктурных языках (немецком, английском, нидерландском, русском).

Материалом исследования послужили немецкие, нидерландские, английские и русские высказывания с предложными девербативами, полученными методом сплошной выборки из различных электронных баз данных, в частности, Национального корпуса русского языка, Лейпцигского корпуса и Немецкого электронного словаря.

Основная часть

Целью настоящей работы является рассмотрение проблемы функционирования политаксисных предложных коннекторов в разноструктурных языках в аспекте актуализации таксисных значений одновременности и разновременности.

Политаксисные предложные коннекторы реализуют в высказываниях с предложными девербативами присущий им таксисообразующий потенциал и в силу своей гетерогенной семантики и полисемичности они актуализируют примарно-таксисную семантику одновременности / разновременности и секундарно-таксисную семантику одновременности в высказываниях с предложными девербативами в разноструктурных языках: немецком, английском, нидерландском и русском.

Предложные коннекторы являются маркерами или экспликаторами различных типов, разновидностей или вариантов аспектуально-таксисных категориальных ситуаций одновременности и разновременности (предшествования или следования).

Как специфический маркер «сопроводительного сюжета, сворачиваемого формой косвенного падежа в составе предложно-падежного сочетания» предложный коннектор номинирует «сопряжение или смысловое единство» единого семантического би- или поликомплекса двух действий (процессов, состояний, событий), а именно: основного (главного, примарного) действия глагола и побочного (сопутствующего, второстепенного, секундарного) действия предложного девербатива [Гзгзян, 1989; Архипова, 2011; 2017; 2019; 2020; 2020а; 2020б; 2020в].

Указывая на «сопряжение» или «смысловое единство» двух и более соотносимых между собой в рамках целостного темпорального периода действий, предложный коннектор маркирует примарно-таксисную семантику одновременности, предшествования, следования или секундарно-таксисную семантику одновременности, сопряженную с обстоятельственными значениями логической обусловленности.

Немецкие политаксисные предлоги *in*, *bei*, *mit*, *unter*, *durch* в силу своей темпоральной, каузальной, кондициональной, модальной, инструментальной / медиальной семантики могут эксплицировать несколько типов, разновидностей или вариантов аспектуально-таксисных категориальных ситуаций одновременности (в частности, темпорально-таксисные, каузально-таксисные, кондиционально-таксисные, модально-таксисные, инструментально-таксисные или медиально-таксисные категориальные ситуации).

В обследованных высказываниях немецкого языка, содержащих политаксисные предложные коннекторы *in, bei, mit, unter, durch*, актуализируются следующие типы аспектуально-таксисных категориальных ситуаций одновременности:

(1) примарно-таксисные категориальные ситуации одновременности (в высказываниях с политаксисными предлогами *in, bei, mit* в темпоральном значении):

Beim Erinnern an die Promotionsfeierlichkeiten, die ich ganz ähnlich auch an den anderen Stellen erlebte, wurde mir die Ursache klar (Dwds).

Es fiel ihm *beim Nachdenken* die seltsame Frage des Meisters ein (Dwds).

Mit der Ankunft der jesuitischen Missionare setzt dann der Einfluß der europäischen Mathematik und Astronomie ein (Dwds).

(2) секундарные инструментально- или медиально-таксисные категориальные ситуации одновременности (в высказываниях с политаксисными предлогами *mit* и *durch* в инструментально / медиальном значении):

Durch die Verwendung bleibender sichtbarer statt momentaner hörbarer Zeichen der Verständigung entsteht die Schrift (Dwds).

Man muss die Antwort selbst geben, wörtlich, und er bestätigt sie *durch Nicken* ... (Dwds).

Wenn dieser Humor lebhaft und natürlich vorgestellt wird, so erzeugt er meistens das boshafte Vergnügen, welches sich *durch das Lachen* verrät, wie denn alle Abweichungen von dem Gewöhnlichen am geschicktesten sind, es zu erregen (Dwds).

(3) секундарные каузально-таксисные категориальные ситуации одновременности (в высказываниях с политаксисными предлогами *bei* и *unter* в каузальном значении):

Ihr wurde schwindlig *beim Anblick der unzähligen Kabinettüren* rechts und links (Dwds).

Schon von der Rolltreppe aus läuft ihr *beim Anblick der Salattheke* das Wasser im Munde zusammen (Dwds).

(4) секундарные модально-таксисные категориальные ситуации одновременности (в высказываниях с политаксисными предлогами *mit, in* в модальном значении):

Also habe ich selbst mit ein paar geschüttelten Dosen Bier und Cola einen Versuch durchgeführt, jeweils *mit Klopfen* und ohne – Ergebnis: null (Dwds).

Mit Zittern und viel Mühe hat das junge DFB-Team die extreme Drucksituation gegen Ghana gemeistert und kann nach dem 1:0 im Vorrunden-Finale mit neuen Hoffnungen in das WM-Achtelfinale gegen England gehen (Dwds).

Den Teufel treibt man *mit Lachen* aus dem Haus (Dwds).

Sie schienen gleich zu verstehen, was er meinte, und *mit Lachen* stolperten sie hinter dem Staudamer-Mickei zur Stube hinaus (Dwds).

Sicherungsverwahrung war für Gustav A. drin, und das ging *mit Nicken* (Dwds).

Die Depesche, ein non plus ultra von Hohn, wurde *mit Zischen* angehört (Dwds).

Mit Seufzen hat sich dann Friedrich der Notwendigkeit, den Österreichern auf diesem Wege zu folgen gefügt (Dwds).

(5) секундарные кондиционально-таксисные категориальные ситуации одновременности (в высказываниях с политаксисными предлогами *bei* и *unter* в кондициональном значении):

Der Wahl wurde aber von dem Regierungspräsidenten *unter Zustimmung des Bezirksausschusses* in Potsdam die Bestätigung versagt (Dwds).

Caspar war es *beim Hinschauen* recht jämmerlich zumute... (Dwds).

Mir dreht sich *beim Hinschauen* selbst der Magen um, deshalb gehe ich aus der Küche (Dwds).

Sie haben ebenmäßige, schöne Körper, und man wird, wenn man seit Monaten alleine ist, sehr neidisch *beim Beobachten* (Dwds).

...*beim Betrachten der kaum behaarten Stelle auf dem Mittelkopf* im Spiegel zeigte es sich, daß sie wieder geschwitzt hatten (Dwds).

Die Methode der Veränderung liegt sowohl der qualitativen als auch der quantitativen Untersuchung zu Grunde, wird in gleicher Weise *beim Beobachten* und beim Experiment verwendet und leitet nicht minder das Experimentieren in Gedanken, welches zur Theorie führt (Dwds).

Bei der Betrachtung der verschiedenen Klassen und Stände, aus denen der Staat besteht, haben wir uns überzeugt, dass die Gesetzgebung des Landes, die für die Organisation der oberen und mittleren Klassen so weise gesorgt und deren Pflichten, Rechte und Privilegien so genau bestimmt hat, nicht denselben Grad von Wirksamkeit besitzt für die an die Scholle gebundenen Bauern... (Dwds).

При актуализации кондиционально-таксисной категориальной ситуации одновременности прототипический характер могут приобретать так называемые кондициональные актуализаторы: частицы *erst, nur, aber* и квалификативные атрибуты *näher, genauer, zärter, oberflächlich* и другие, употребляемые при имплицитно-выраженной семантике условия в немецких высказываниях с политаксисным предлогом *bei*. Например:

«*Beim genauen Lesen aller Texte* scheint uns ein Konzeptansatz einer Bewerbung mit zwei Städten aber nach wie vor weder zielführend noch machbar», sagte der Chef des Deutschen Olympischen Sportbundes (DOSB) am Dienstag (Dwds).

Beim genauen Hinsehen stellt sich heraus, dass lediglich eine Gewinnchance besteht (Dwds).

Beim genaueren Hinsehen zeigen sich zwischen den Figuren gewisse Ähnlichkeiten, wenn auch nur entfernt (Dwds).

Erst mit dem Auftreten von Gesteinsschichten, die eine größere Zahl von Fossilien aufweisen, erhalten wir einigermaßen sicheren Boden unter die Füße (Dwds).

В нидерландском языке к политаксисным предложным коннекторам мы относим таксисообразующие предлоги *bij* и *met*. Данные предлоги актуализируют примарно-таксисные категориальные ситуации одновременности, а также секундарные модально- и кондиционально-таксисные категориальные ситуации одновременности. В обследованных высказываниях нидерландского языка с политаксисными предлогами *bij* и *met* репрезентируются следующие разновидности аспектуально-таксисных категориальных ситуаций одновременности:

(1) примарно-таксисные категориальные ситуации одновременности (в высказываниях с предлогом *bij* в темпоральном значении):

Bij de vlucht naar Nieuw-Zeeland heb ik de doos vanwege het gewicht een veertigtal centimeters ingekort (LC).

Bij het zwemmen wordt zwemkleding aangetrokken (LC).

Bij verhuizing worden rioolrechten automatisch berekend tot en met de maand van vertrek (LC).

(2) модально-таксисные категориальные ситуации одновременности (в высказываниях с таксисообразующими предлогами *bij* и *met* в модальном значении):

Hij reageert *met een bijtende opmerking* (LC).

De druk wordt wat verder op gevoerd *met een opmerking* over de mogelijke zwakke plekken van de benaderde, zoals stevig drankgebruik, waarvoor een zakcentje nooit weg is (LC).

(3) кондиционально-таксисные категориальные ситуации (в высказываниях с политаксисными предлогами *bij* и *met* в кондициональном значении):

Bij aanschouwing van het totaal op bewakingsmonitoren, is het woord 'WATCH' te zien (LC).

Deze ontwikkeling is van cruciaal belang om de kwaliteit van hulpverlening *bij waarneming* door samenwerkende huisartsen en de opkomst en groei van het aantal huisartsenposten te waarborgen (LC).

Bij oppervlakkige waarneming zijn beide mossen vaak moeilijk van elkaar te onderscheiden, omdat uiterlijk en groeiwijze weinig van elkaar verschillen (LC).

Het resultaat is dat er een optische kleurmenging plaatsvindt *bij waarneming op afstand* (LC).

Gesprekken mogen alleen onderschept worden *met toestemming van de rechter-commissaris* (LC).

В английском языке политаксисными предложениями, актуализирующими примарно-таксисные категориальные значения одновременности и секундарно-таксисные значения одновременности, являются предложные коннекторы *by* и *with*. В обследованных высказываниях английского языка, содержащих политаксисные предложные коннекторы *by* и *with*, репрезентируются следующие разновидности аспектуально-таксисных категориальных ситуаций одновременности:

(1) примарно-таксисные категориальные ситуации одновременности (в высказываниях с политаксисными предложениями *by* и *with* в темпоральном значении):

And with that expectation comes an even stronger hope for vindication (LC).

And with their awakening, and the new light they cast, American will rise to the occasion (LC).

(2) модально-таксисные категориальные ситуации одновременности (в высказываниях с политаксисными предложениями *by* и *with* в модальном значении):

Employers usually recruit employees with the expectation that they will promote their employer's business and secure its profitable growth. (LC).

Fatima Salem giggles with hesitation when it's her turn to drive through a small parking lot lined with bright orange cones and arrows (LC).

With speculation of a Cabinet reshuffle, callers say President Jacob Zuma's actions could have dire implications on the economy (LC).

With this contemplation, we see with Alexandria and her government officials the mindset that hinders Libertarian ideology (LC).

(3) инструментально- или медиально-таксисные категориальные ситуации одновременности (в высказываниях с политаксисными предложениями *by* и *with* в инструментальном / медиальном значении):

The wetlands have been damaged for decades by the intrusion of farms and development (LC).

The rumor mill became active with speculations of the imminent departure of Mr. Ramjattan (LC).

I think people's judgments have been clouded by their unrealistic expectations of music artists (LC).

(4) кондиционально-таксисные категориальные ситуации одновременности (в высказываниях с политаксисным предложением *by* в кондициональном значении и кондициональными актуализаторами типа *only* и другие):

Only by intrusion can man avoid pestilence and famine (LC).

В русском языке к политаксисным предложным коннекторам относятся политаксисные предлоги *под* и *при*. Они эксплицируют примарно-таксисную семантику одновременности и секундарно-таксисную семантику одновременности модального и кондиционального характера в следующих примарно-таксисных и секундарно-таксисных категориальных ситуациях:

(1) в примарно-таксисных категориальных ситуациях одновременности (в высказываниях с политаксисными предложениями *при* и *по* в темпоральном значении):

Помню, как-то весной *при обходе* один из членов комиссии задал вопрос: «А что, у вас на «А что, у вас на фонарях нет стёкол?» [НКРЯ].

При взлете основная часть бабочек оторвалась от стекол иллюминаторов и корпуса самолета, но оставшиеся раскрыли крылышки и распластались, прижавшись к стеклу и металлу [НКРЯ].

С очкарика еще взяли расписку о невыезде *по приезду* [НКРЯ].

К автобусу *при прибытии на службу* подошел дежурный переводчик и сказал, что меня вызывает советник начальника тыла ВВС и ПВО Макаров Ким Кириллович [НКРЯ].

(2) в модально-таксисных категориальных ситуациях одновременности (в высказываниях с политаксисным предлогом *под* в модальном значении):

Виолетта, покуривая и сплетая атласные ноги, придумывала подходящий текст *под шевеление губ* [НКРЯ].

Ставлю будильник и дремлю *под бормотание телевизора* [НКРЯ].

А также неприятно засыпать *под жужжание строительной техники* [НКРЯ].

Под шуршание страниц голоса вступали попеременно: тенор и баритон [НКРЯ].

(3) в кондиционально-таксисных категориальных ситуациях одновременности (в высказываниях с политаксисным предлогом *при* в кондициональном значении и/или дополнительных кондициональных актуализаторах типа *ближайший, подробный, внимательный, детальный, дальнейший, только, но* и др.):

Заранее стоит отметить, что *при внимательном изучении рекомендаций* своим военнослужащим и недостатков можно сделать вывод, что проблемы с авианаводкой у них мало отличаются от наших [НКРЯ].

Но при ближайшем рассмотрении выяснилось, что Петька пожаловался на боль в горле, выпил горячего молока с мёдом и заснул в самом начале девятого. [НКРЯ].

Внешне простая и обыденная процедура мытья рук превращается *при детальном рассмотрении* в сложный, многоликий и до конца еще не раскрытый процесс [НКРЯ].

При подробном изучении этих тетрадей Шинкеля обращает на себя внимание неравномерное распределение цветных иллюстраций: 12 и 23 [НКРЯ].

Заключение

Предложные коннекторы являются маркерами различных вариантов аспектуально-таксисных категориальных ситуаций одновременности и разновременности.

Политаксисные предложные коннекторы актуализируют примарно-таксисную семантику одновременности / разновременности и секундарно-таксисную семантику одновременности в высказываниях с предложными девербативами в разноструктурных языках: немецком, английском, нидерландском и русском.

В высказываниях немецкого языка с политаксисными предложными коннекторами *in, bei, mit, unter, durch* актуализируются примарно-таксисные категориальные ситуации одновременности и секундарные модально-, инструментально-, медиально-, кондиционально- и каузально-таксисные категориальные ситуации одновременности.

В высказываниях нидерландского языка с политаксисными предложными коннекторами *bij* и *met* репрезентируются примарно-таксисные категориальные ситуации одновременности и секундарные модально- и кондиционально-таксисные категориальные ситуации одновременности.

В высказываниях английского языка с политаксисными предложными коннекторами *by* и *with* актуализируются примарно-таксисные категориальные ситуации одновременности и

секундарные модально-, инструментально-, медиально-, и кондиционально-таксисные категориальные ситуации одновременности.

В высказываниях русского языка с политаксисными предложными коннекторами *под* и *при* эксплицируется примарно-таксисная семантика одновременности, а также модально-таксисная и кондиционально-таксисная семантика одновременности.

Список литературы

1. Архипова И. В. Таксисные отношения в высказываниях с предложными девербативами // Функциональные свойства единиц языка. Коллективная монография. Сер. «Прикамское научное собрание. Пермь: Изд-во «Прикамский социальный институт», 2011. С. 16–46.
2. Архипова И. В. Категория таксиса в лингвистике (на материале немецких высказываний с предложными девербативами) // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7. № 4. С. 196–208.
3. Архипова И. В. Обстоятельственные таксисные ситуации в современном немецком языке // Евразийский гуманитарный журнал. 2019. № 2. С. 89–93.
4. Архипова И. В. Функциональный потенциал девербативов и его реализация в контексте // Евразийский гуманитарный журнал. 2020. № 1. С. 74–87.
5. Архипова И. В. Функциональная нагрузка девербативов в разноструктурных языках // Евразийский гуманитарный журнал. 2020а. № 3. С. 4–12.
6. Архипова И. В. Предложные девербативы и их функционально-семантический потенциал // Инновационное развитие науки: возможности, проблемы, перспективы: монография. Москва: Перо, 2020б. С. 115–133.
7. Архипова И. В. Таксисообразующий потенциал полисемичных предлогов // Гуманитарный научный вестник. 2020в. № 4. С. 84–89.
8. Гзгян Д. М. Функция предлога в составе семантической структуры высказывания: автореферат дис. ... к. филол. н. Москва, 1989. 15 с.
9. Голубева Н. А., Зуева Е. В. К понятию коннектора в лингвистике // Язык и культура. 2017. № 40. С. 20–32.
10. Маслова А. В. Коннекторы с производными компаративными предлогами в произведениях русской художественной литературы XIX–XX веков // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2016. Т. 15. № 1. С. 103–106.
11. Ширлина Е. Н. Предложно-именные сочетания в современном немецком языке: формирование модальных, адвербиальных и реляционных значений: автореф. ... к. филол. н. Белгород, 2016. 24 с.
12. Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorensemantik / H. Blühdorn, E. Breindl, U.-H. Waßner (Hrsg.). Berlin ; New York : Walter de Gruyter, 2004. 434 S.
13. Blühdorn H. Verknüpfungseigenschaften von Satzkonnectoren im Deutschen. Am Beispiel der Kausal- und Konsekutivkonnectoren // Deutsche Sprache 40. 2012. S. 193–220.
14. Blühdorn H. Zur Syntax adverbialer Satzverknüpfungen: Deutsch – Italienisch – Portugiesisch // Deutsch im Sprachvergleich. Grammaticale Kontraste und Konvergenzen. Berlin, de Gruyter, 2012a. S. 301–332.
15. Engel U. Deutsche Grammatik. Heidelberg: Groos, 1988. 888 S.
16. НКРЯ – Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 14.09.2020).
17. LC – Лаборатория корпусной лингвистики Лейпцигского университета. URL: <http://www.wortschatz.uni-leipzig.de> (дата обращения: 14.09.2020).
18. Dwds – Немецкий корпус. URL: <http://www.dwds.de> (дата обращения: 14.09.2020).

Arkhipova I. V.

*Ph.D. (Philology), Professor of the Department
of French and German Languages,
Novosibirsk State Pedagogical University*

POLITAXIS PREPOSITIONAL CONNECTORS IN DIFFERENT STRUCTURED LANGUAGES

*This article deals with the question of the functioning of polytaxis prepositional connectors in languages of different structures in the aspect of their taxis-forming potential. Prepositional connectors are markers or explicators of various types, varieties, or variants of aspectual-taxis categorical situations of simultaneity and non-simultaneity (preceding or following). The polytaxis prepositional connectors actualize the primary taxis semantics of simultaneity / non-simultaneity and the secondary taxis semantics of simultaneity in statements with prepositional deverbatives in different structural languages: German, English, Dutch and Russian. In the statements of the German language with the politaxis prepositional connectors *in, bei, mit, unter, durch*, primary taxis categorical situations of simultaneity and secondary modal, instrumental, medial, conditional and causal-taxis categorical situations of simultaneity are actualized. In the statements of the Dutch language with the politaxis prepositional connectors *bij* and *met*, primary taxis categorical situations of simultaneity and secondary modal and conditional taxis categorical situations of simultaneity are represented. In the statements of the English language with politaxis prepositional connectors *by* and *with*, primary taxis categorical situations of simultaneity and secondary modal, instrumental, medial, and conditional taxis categorical situations of simultaneity are actualized. In Russian statements with polytaxis prepositional connectors *нод* and *нпу*, the primary taxis semantics of simultaneity is explicated, as well as the modal taxis and conditional taxis semantics of simultaneity.*

Keyword: polytaxis prepositional connector, functioning, taxis-forming potential, taxis marker, primary-taxis semantics, secondary-taxis semantics.



УДК 811.112.2

Сюткина Надежда Павловна

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры лингвистики и перевода,
Пермский государственный национальный
исследовательский университет
614990, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15
Тел.: +7 (342) 2396283
E-mail: nad975@yandex.ru

**ДИФФУЗНАЯ ГРУППА ЭМОТИВНЫХ КАУЗАТИВОВ
В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ**

В статье рассматривается диффузная группа эмотивных каузативов в русском и немецком языке. Эмоциями пронизана вся речь человека, поэтому познание языковой личности невозможно представить без их изучения. Эмоции являются важной частью жизни человека, его деятельности; все когнитивные процессы неразрывно связаны с эмоциями. Особое внимание автор статьи уделяет эмотивным каузативам, которые подразделяются на две основные группы: группу положительной и отрицательной эмоциональной модификации, но также можно выделить класс эмотивных каузативов диффузной семантики. Последний и является предметом анализа, поскольку обладает специфическими функциональными и семантическими чертами. В качестве основного критерия, который позволяет объединить ряд глаголов в этот класс, выступает семантический принцип: актуализация общего каузативного значения, без указания сферы каузации и аксиологического знака. Такую группу мы назвали диффузной¹, поскольку лексемы, составляющие её способны выражать как положительные, так и отрицательные эмоции в сфере каузации. Глагол выступает в роли оператора каузативной связи. Значение содержания каузации имплицировано в семантическом потенциале существительного. Каузативный глагол в таких структурах подвергается десемантизации, выполняя только грамматические функции.

Ключевые слова: каузативный глагол, эмотивный каузатив, категория каузативности, диффузная группа эмотивных каузативов.

Введение

В фокусе нашего внимания находится категория каузативности. Каузативность представляет собой интерперсональное взаимодействие, в результате которого наблюдается модификация различных сфер антропонимического характера: физической, перцептивной, психической и информативной сфер. Эмоционально-модифицирующие глаголы содержат в своём семантическом потенциале значение модификации психического состояния. Эмоции являются важной частью человека и его деятельности, «все когнитивные процессы сопряжены с эмоциями» [Шаховский, 2009, с. 12]. Когнитивная функция эмоций проявляется в нескольких направлениях: они призваны (а) давать толчок к познанию, (б) компенсировать недостаток знания, (в) быть катализатором познавательного процесса [Шаховский, 2009, с. 6].

¹ В другой терминологии – группа эмотивных каузативов нейтральной эмоциональной модификации. См. [Сюткина 2020; Шустова, Сюткина 2020]

Наше исследование посвящено эмотивным каузативам, поскольку «структурное ядро класса глаголов эмоции составляют каузативы, которые обозначают не психическое состояние, а психическое воздействие» [Падучева, 2004, с. 276].

Эмотивные каузативы подразделяются на лексемы, актуализирующие положительный либо отрицательный эмоциональный тон, либо аксиологически нейтральное состояние [Шустова, Ошева, 2015, с. 128; Шустова, 2015, 2018, 2018а; Шустова, Корлякова, 2018], именно последняя группа и рассматривается в данной статье, поскольку её статус и присущие ей функциональные особенности требуют более тщательного описания.

Основная часть

Прежде всего, необходимо уточнить, почему мы говорим об аксиологически нейтральном эмоциональном состоянии и объединяем глаголы, способные актуализировать подобные значения, в отдельную группу эмотивных каузативов. Рассмотрим примеры:

(1) *Он умеет в любом состоянии **настроить** команду и выжать из нее максимум* (Corpora).

(2) *Спасибо преподавателям за умение правильно **настроить** на работу и взаимодействие в коллективе!* (Corpora)

(3) *Er **rief** in Berlin unter Kollegen eine ähnliche **Begeisterung hervor** wie Fußballstars bei ihren Fans* (Corpora).

(4) *Нужно психологически **настроить** себя на длительное пребывание рядом с террористами.*

(5) *Das Landgericht Köln hatte Beschneidungen als Körperverletzung gewertet und damit **Empörung** bei jüdischen und muslimischen Organisationen auch im Ausland **hervorgerufen*** (Corpora).

(6) *Solche Aussagen **stimmen** uns **pessimistisch*** (Corpora).

(7) *Умение **настроить** себя на любой процесс общения* (Corpora).

(8) *Überall **ruft** er **Schrecken wie Bewunderung hervor*** (Corpora).

Как следует из примеров, данные лексемы обладают широким семантическим потенциалом и способны, в зависимости от контекста, выражать как положительные (1, 2, 3), так и отрицательные эмоции (4, 5, 6). Либо и те и другие одновременно (7, 8). Следовательно, считаем справедливым выделить такие глаголы в отдельную группу эмотивных каузативов, термин «диффузная группа» отражает основное свойство этих каузативов – нечёткую границу значений (сравните: *диффузный, то есть получившийся в результате диффузии; неопределённый, расплывчатый, нечёткий* (СТС). Функцию более точного определения значения в таком случае выполняют другие единицы либо контекст.

Итак, проанализированный материал показывает, что группу диффузных эмотивных каузативов составляют глаголы, имеющие каузативное значение, которое в разных контекстах будет актуализировать модификацию разных сфер: физической, информативной, перцептивной и психической – поскольку это глаголы с общим каузативным значением. Нас интересует модификация психической сферы – эмоционального состояния, что будет определено средой функционирования. Эти каузативы образуют функциональные структуры, они выступают операторами каузативной связи, эмотивные значения актуализируются именной группой. Именно поэтому сема эмотивности не представлена у ряда таких глаголов; поскольку они обозначают каузацию как таковую, существительное уточняет сферу и характер каузации.

Нами были выделены базовые диффузные эмотивные каузативы русского и немецкого языков. В основу определения были взяты принцип частотности и степень синонимичности. Частотность определялась по данным корпуса Leipzig Corpora Collection.

К семантическому полю диффузных эмотивных каузативов относятся в немецком языке следующие лексемы: *bewirken, hervorrufen, verursachen, wecken, erwecken, berühren, bewegen, auslösen, schüren, bereiten, schaffen, rühren, beeindrucken, anstecken* и *stimmen*. Ядро семантического поля составляют глаголы *bewirken, hervorrufen, verursachen, wecken, erwecken*.

В русском языке к семантическому полю диффузных эмотивных каузативов относятся глаголы *интересовать, поразить, волновать, затронуть, вызвать, овладеть, удивлять, охватить, разбудить, успокоить* и *заразить*.

Рассмотрим каузативы, составляющие ядерную зону вышеуказанных семантических полей. Согласно словарю «Deutsches Universalwörterbuch Duden» данные лексемы имеют следующие значения:

bewirken: verursachen, als Wirkung hervorbringen, veranlassen, hervorrufen, herbeiführen;

hervorrufen: 1. durch Rufen auffordern, veranlassen, hervorzukommen 2. bewirken, dass als Folge von etwas, von einem bestimmten Sachverhalt zustande kommt, ein bestimmtes Ereignis eintritt;

verursachen: die Ursache, der Urheber von etwas sein;

wecken: wach machen, zum Erwachen bringen 2. etwas entstehen lassen;

erwecken: 1. aufwecken 2. erregen, wachrufen, hervorrufen.

«Толковый словарь русских глаголов» под реакцией Л. Г. Бабенко так определяет значения указанных глаголов:

интересовать: возбуждать в ком-либо состояние особого внимания, любопытства, желание понять, узнать кого-либо, что-либо;

поразить: вызвать в ком-либо чувство скорби, грусти, душевной горести;

волновать: вызывать состояние нервного раздражения;

вызывать: заставить появиться чувства, мысли, переживания, стать причиной какого-либо эмоционального состояния;

овладеть: вызвать какое-либо чувство, охватив кого-либо, завладев кем-либо, чем-либо (обычно о мыслях и чувствах);

удивлять: вызвать в ком-либо состояние изумления, недоумения от чего-либо неожиданного, странного или непонятного;

успокоить: вызвать в ком-либо состояние душевного равновесия, покоя, связанного с отсутствием забот, тревог;

заразить: убеждать кого-либо, заставляя других подражать себе в чем-либо, внушая кому-либо чувство, склонность к чему-либо (ТСРГ).

Как видно из дефиниций, мы имеем дело именно с каузативами, семантический потенциал которых включает в себя эмотивные значения. Данные глаголы являются эмотивными каузативами, содержат обе семы: каузативности и эмотивности, положительный или отрицательный знак эмоции определяется контекстом, поскольку эти лексемы могут реализовывать оба значения, а эмоция задаётся именной группой. Глагол выполняет роль оператора каузативной связи, поэтому мы относим эти лексемы к диффузной группе эмотивных каузативов. Содержание каузации имплицировано в семантическом потенциале существительного, тогда как сам каузативный глагол подвергается десемантизации и выполняет только грамматические функции, что свидетельствует о динамичности грамматической систем: «Именно грамматикализация способствует развитию и изменению грамматики. Именно динамический характер грамматики обуславливает семантико-синтаксические модификации грамматических единиц» [Шустова, 2015, с. 124].

Заключение

Вышеназванные каузативы находятся в сфере взаимодействия лексического и синтаксического уровней языковой системы, их значение «размывается», стирается граница между словом и словосочетанием. Они не включают в свой семантический потенциал такой элемент каузативной ситуации как «содержание каузации», эту функцию выполняет прямое или предложное дополнение, а глаголы выступают в качестве операторов каузативной связи. Подобные функциональные структуры могут подвергнуться прагматикализации, образовать фразеологический оборот. Поэтому рассматриваемые структуры представляют особый интерес с позиций динамической лингвистики. Значения смежных категорий, важных в аспекте реализации эмотивной компоненты, таких как интенсивность, оценочность, экспрессивность также относятся к именной группе таких структур, поскольку именно она отвечает за актуализацию эмотивности. Глагол выполняет связочную функцию, обладает широким семантическим потенциалом, подвержен грамматикализации. В целом, глаголы этой группы образуют ядро категории каузативности и относятся к аналитическим языковым средствам.

Список литературы

1. Падучева Е. В. Динамические модели в семантике лексики. Москва: Языки славянской культуры. 2004. 608 с.
2. Шаховский В. И. Язык и эмоции в аспекте лингвокультурологии. Волгоград: Перемена. 2009. 170 с.
3. Сюткина Н. П. Функционирование эмотивных каузативов в категориальном семантическом комплексе: монография. Пермь. 2020. 176 с.
4. Шустова С. В., Ошева Е. А. Актуализация эмоциональной модификации // Историческая и социально-образовательная мысль. Научный журнал. Краснодар. Т. 7. 2015. № 1. С. 127–131.
5. Шустова С. В. О грамматикализации глаголов (на материале немецкого языка) // Филологические заметки. Т. 2. № 13. Пермь: Изд-во «Пермский государственный национальный исследовательский университет», 2015. С. 115–126.
6. Шустова С. В. Функционально-грамматический каузатив «возбуждать» в аспекте когнитивного моделирования // Наука и практика в XXI веке. Межвузовский сборник научных трудов. Астрахань: Изд-во «Астраханский государственный университет», 2018. С. 34–38.
7. Шустова С. В. Категоризация в сфере функциональной грамматики (на материале каузативной ситуации эмоциональной модификации) // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики, 2018а, № 2(30). С. 7–13.
8. Шустова С. В., Корлякова А. Ф. Каузативный глагол «раздражать» в русском языке // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Гуманитарные науки. 2018, № 6–2. С. 132–136.
9. Шустова С. В., Сюткина Н. П. Рацио и эмоцио в грамматике: эмотивно-каузативный категориальный семантический комплекс. // Ratio et Emotio: Рациональное и эмоциональное в языке и речи. Монографическое издание под общей редакцией Н. А. Трофимовой. Санкт-Петербург: Издательство Русской христианской гуманитарной академии. 2020. С. 72–169.

Словари

1. Duden. Deutsches Universal Wörterbuch A-Z. 3., neu bearbeitete Auflage. Dudenverlag. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich. 1996. 1816 S.
2. Толковый словарь русских глаголов: идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / под ред. Л. Г. Бабенко. Москва: АСТ-ПРЕСС. 1999. 704 с.

Источники иллюстративного материала

Leipzig Corpora Collection – электронный корпус https://www.corpora.uni-leipzig.de/de?corpusId=rus_mixed_2013 (дата обращения 10.07.2020)

Список принятых обозначений и сокращений

Corpora – электронный корпус Leipzig Corpora Collection

Duden – Deutsches Universal Wörterbuch A-Z. 3., neu bearbeitete Auflage.

ТСРГ – Толковый словарь русских глаголов: идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы.

Syutkina N. P.

PhD (Philology), Associate Professor,

Department of Linguistics and Translation,

Perm State National University

***DIFFUSIVE GROUP OF EMOTIVE CAUSATIVES
IN RUSSIAN AND GERMAN LANGUAGES***

The article discusses a group of diffuse emotive causatives in Russian and German. Emotions characterise speech of a person, therefore, it is impossible to imagine the study of a person as a linguistic personality without studying emotions. Emotions are an important part of a person and his activities, all cognitive processes are inextricably linked with emotions. Our focus is on emotive causatives, which are divided into two main groups: the group of positive and negative emotions, but we can also distinguish the class of emotive causatives of diffuse semantics. The latter is the subject of the present analysis, since it has its own functional and semantic features. The semantic principle is the main criterion that allows including a number of verbs into this class: actualization of a general causative meaning, without specifying the sphere of causation and the axiological sign. We called this group diffuse, because the tokens that make it up are able to express both positive and negative emotions in the sphere of causation. The verb acts as a causative communication operator. The meaning of the content of causation is implicit in the semantic potential of the noun. The causative verb in such structures undergoes desemantization, performing only grammatical functions.

Keywords: causative verb, emotive causative, category of causativeness, diffuse group of emotive causatives.



ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ

УДК 81'253

Кушнина Людмила Вениаминовна

Доктор филологических наук, профессор
кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода,
Пермский национальный исследовательский
политехнический университет
614013, г. Пермь, ул. Комсомольский пр., 29
Тел.: +79026303311
E-mail: lkushnina@yandex.ru

Кан Синьюнь

Аспирант, Пермский национальный исследовательский
политехнический университет
614013, г. Пермь, Комсомольский пр., д. 29
Тел.: +79638710657
E-mail: kangxinyun1994@163.com

МЕТАФОРИЧЕСКИЙ СМЫСЛ ИМЕНИ СОБСТВЕННОГО И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В ОРИГИНАЛЕ И ПЕРЕВОДАХ

В статье обсуждается проблема национально-культурного своеобразия метафорических смыслов имён собственных в художественном тексте (на материале русского, французского и китайского языков). Методологическим основанием исследования являются следующие положения и концепции: 1) теория когнитивной метафоры; 2) межъязыковая семантическая деривация как механизм перевода метафоры; 3) концепция переводческого пространства, где в качестве критерия качественного перевода и воссоздания метафорических смыслов выступает гармония. Материалом исследования выступает юмористический дискурс, представленный рассказами А. П. Чехова и их переводами на французский и китайский языки. Результатом работы является выявление прагматического потенциала метафоризации в процессе перевода, обусловленного воссозданием юмористического эффекта текста оригинала.

Ключевые слова: личное имя собственное, когнитивная метафора, переводческое пространство, значение, смысл, художественный текст.

Введение

Историография теории метафоры и её современное состояние отличаются разнообразием подходов и трактовок. Не менее обширной представляется теория номинации, изучающая функцию и семантику антропонимов – имён собственных. Несмотря на сложившуюся ситуацию, интерес исследователей к этой проблеме не иссякает, скорее наоборот, новые научные парадигмы позволяют по-новому взглянуть на метафорические смыслы в ходе их создания автором и в процессе воссоздания переводчиком, что находится в фокусе исследовательского интереса нашей работы.

Начнём с высказывания современного отечественного исследователя В. В. Катерминой: «Одним из главных путей переосмысления единиц номинации является их метафоризация» [Катермина, 2016, с. 136]. Именно метафорический образ единиц номинации, концептуализируемый в языковом сознании коммуникантов, позволяет выявить и описать идиоэтнические картины мира. Анализируя механизм метафоризации апеллятивов, автор приходит к следующему выводу: «эффект метафорического использования апеллятивов применительно к человеку состоит не только в выявлении экспрессивных и эмоциональных оттенков значения слова посредством контекстов разного объёма, но и в актуализации соответствующей системы общепринятых ассоциаций в данной лингвокультуре» [Катермина, 2016, с. 137].

Нас интересует не столько метафорическое значение, которое присуще языковой единице, но метафорический смысл, который эта единица приобретает в речи, сначала на родном языке, а затем на языке перевода.

Попытаемся разобраться в соотношении ключевых понятий: значение и смысл. Говоря о значении слова, обычно имеют ввиду лексическое значение. Согласно БЭС «Языкознание», «лексическое значение слова – содержание слова, отображающее в сознании и закрепляющее в нём представление о предмете, свойстве, процессе, явления» [Языкознание, 1998, с. 261]. В связи с тем, что значение является продуктом человеческой деятельности, оно связано с понятием, но не тождественно ему. Понятие лежит в основе значения. Семантическая структура слова определяет двухстороннюю сущность лексического значения: сигнификативную и денотативную его составляющие, которые дополняются прагматической составляющей в виде экспрессивно-оценочных коннотаций. Синтаксический аспект значения слова выявляется синтагматически, то есть в его связях с другими знаковыми единицами. Кроме того, в значении отражены и парадигматические связи, представленные в виде значимости единицы. Таким образом, лексическое значение, отражая структуру слова как знака, обладает всеми тремя компонентами знаковости: семантикой, синтактикой, прагматикой.

Итак, структура лексического значения слова прозрачна, и она характеризует знаковость слова. Другое дело – смысл.

Когда мы говорим о метафоре, метафорическом значении, мы исследуем преимущественно ситуацию монопольной коммуникации. Но в процессе двуязычной переводческой коммуникации исходное метафорическое значение языкового знака в виде имени собственного (ИС) претерпевает изменения на разных уровнях семиозиса, в результате чего как в сознании переводчика, так и в сознании иноязычного (инокультурного) реципиента возникают другие смыслы. Иными словами, сдвиги в метафорическом значении переводного текста обуславливают сдвиги метафорического смысла и вызывают соответствующий эффект.

Основная часть

В связи с тем, что материалом для нашего исследования послужили юмористические рассказы А. П. Чехова и их переводы на китайский и французский языки, речь идёт о комическом эффекте, возникающем после чтения оригинала, и, согласно результатам нашего анализа, нейтрализуемого в переводе.

Проиллюстрируем сказанное на примере перевода известного рассказа А. П. Чехова «Лошадиная фамилия», всё содержание которого и весь юмористический эффект построены на игре вымышленных писателем антропонимов, которые представляют трудность при переводе на любой язык, что мы и попытаемся показать.

Начнём с того, что смысловые имена собственные – говорящие имена и фамилии – рассматриваются учеными как метафоры, характеризующие персонажи и социальную сферу их обитания. Если русский язык предоставляет богатые возможности для придумывания смысловых имён, то есть для метафоризации ИС, то задача переводчика состоит в достижении максимального проявления метафорического смысла, что в рамках нашего исследования, согласно концепции переводческого пространства Л. В. Кушниной, обозначено как гармонизация метафорических смыслов [Кушникова, 2009, 2016]. Это означает, что смысловое имя текста перевода должно обеспечить как понимание смысла внутренней формы, так и восприятие его образности, что требует особого чувства языка и мастерства переводчика.

Приведём в качестве примера такие говорящие фамилии как *Коненко*, *Конченко*, *Конявский*, что на французском выражено: *Chevaleau*, *Chevalard*, *Chevalet*. Во французском языке переводчик изобретает фамилии по аналогии с русскоязычным автором. Как видим, эти антропонимы совершенно не созвучны русскоязычным, не соотносимы с ними по форме. Переводчик не имитирует русские наименования, но прибегает к существующим словообразовательным моделям французского языка. При этом корневая основа, содержащая морфему «кон» переведена. Следовательно, и внутренняя форма слова, и его образная составляющая переданы во французском переводе, что свидетельствует не только о сохранении метафорического смысла, но о его воссоздании средствами принимающего языка, и что благоприятствует порождению аналогичного юмористического эффекта в переводном тексте.

В китайском языке мы наблюдаем следующие варианты данных фамилий: *骏马宁克*, *马岑可*, *骏马夫斯基*. Сопоставление русскоязычных и китаеязычных (китайско-язычных) антропонимов в данном тексте показало, что иероглифы содержат два компонента: первый компонент является прямым переводом корневой основы, а второй компонент представляет собой транскрипцию русского окончания. Можно сказать, что при переводе передаётся внутренняя форма слова, а его образное значение – метафоричность – теряется. При этом сохраняется созвучность окончания и/или суффикса, что свидетельствует о формальном соотношении определённых морфем в русских и китайских словах. Вероятно, мы не можем судить об отсутствии у переводчика чувства языка, но о языковых ресурсах китайского языка, которые существенно отличаются от русского.

Таким образом, сравнивая два перевода метафоризированных ИС – значащих, говорящих фамилий, приходим к выводу, что французский переводной дискурс характеризуется в данном случае воссозданием метафоричности средствами принимающего языка, что мы обозначаем как функциональная метафоричность, и признаем перевод гармоничным. Но при переводе на китайский язык мы обозначаем данный тип иноязычной (инокультурной) передачи имени собственного как формальная метафоричность, так как переводчик сохраняет исходную форму антропонима, не реализующую в принимающей культуре заложенный автором метафорический смысл. Такой перевод мы признаём адекватным, отражающим формальные языковые (словарные) соответствия.

Поясним, что гармоничный перевод, в нашем понимании, является высшим критерием качества перевода, обуславливая естественное вхождение текста перевода в принимающую культуру. Адекватный перевод характеризует низший уровень качества перевода, при этом перевод с помощью адекватных соответствий не считается ошибочным. Если бы переводчик допустил ошибки, его перевод мы признали бы дисгармоничным.

Возникает вопрос: сохраняется ли юмористический эффект текста в переводе в процессе функциональной и/или формальной метафоричности? Коррелируют ли понятия: имя собственное и метафора? В основе нашего понимания данной корреляции лежит динамический подход к языковым явлениям, то есть процесс порождения имён-метафор.

Согласно результатам исследований российских учёных в области метафоризации различных компонентов дискурса, динамическая интерпретация процесса метафоризации имени собственного в оригинале и переводе имеет четыре аспекта анализа.

1. Семиологический аспект анализа предполагает, что создание метафоры есть процесс перекодирования слов естественного языка.

2. Семантический аспект анализа означает, что метафоропорождение соотносится с текстопорождением.

3. Когнитивный аспект позволяет рассматривать метафору как ментальный процесс.

4. Функциональный аспект предполагает изучение прагматического потенциала дискурса.

В нашем исследовании внимание акцентировано на прагматический потенциал юмористического дискурса.

Можно предположить, что совокупное рассмотрение всех обозначенных выше аспектов анализа составит глобальный метафорический смысл, который мы будем исследовать на материале имён собственных в оригинале и переводе. Иными словами, метафорический смысл складывается из семиотического, семантического, когнитивного, прагматического аспектов анализа исследуемых языковых единиц, функционирующих в тексте оригинала и транспонируемых в текст перевода. В рамках данной статьи мы представим эти аспекты, опираясь на работы современных российских ученых, а также проиллюстрируем некоторые положения на примере лингвопереводческого анализа русско-французских и русско-китайских имен собственных, обладающих метафорическим смыслом.

Исследовательской задачей данной статьи является раскрытие прагматического потенциала метафоризации имён собственных в процессе перевода на французский и китайский языки, обусловленного воссозданием юмористического эффекта оригинала.

Рассмотрим обозначенные выше аспекты метафоризации имён собственных более подробно.

По наблюдениям Э. В. Будаева и А. П. Чудинова, метафора является не языковым элементом, а ментальным [Будаев, Чудинов, 2006]. Это означает, что метафоры разграничиваются в зависимости от ментальных, понятийных сфер. Авторы исследуют метафору как одну из базисных когнитивных структур. «Метафорические модели рассматриваются как средство выявления структур репрезентации действительности, которые не всегда выражены эксплицитно: предполагается, что изучение метафор помогает лучше понять образ мышления, национальную картину мира, подлинные мотивы поведения членов того или иного социума» [Будаев, Чудинов, 2006, с.128].

В целом когнитивный подход к исследованию метафоры предполагает, что метафора выступает одной из форм мышления, наиболее эффективной при осмыслении новых явлений или при стремлении по-новому взглянуть на известное явление, что свидетельствует о метафоричности мышления.

Семантический аспект динамической интерпретации метафоризации представлен в коллективной монографии «Метафора в дискурсе» [Алексеева и другие, 2013]. Авторы обращаются к метафорологии на материале научного текста, исследуя закономерности метафоры в текстопорождении. Они приходят к выводу, что одной из специфических

закономерностей порождения научного текста является программное парадигматическое наращивание, которое трактуется, как «образование многослойности в научном тексте, с одной стороны, как результата ассоциативной открытости создаваемого научного текста; с другой стороны, как следствия усложнения текстовых парадигматических отношений» [Там же, с. 27]. Авторы подчеркивают, что научная метафоризация основана на интерпретационном механизме взаимодействия старого и нового знания, старых и новых значений.

В. Н. Телия описывает механизм формирования метафоры в тексте, состоящий из трех этапов. На первом этапе образования метафорической единицы происходит актуализация замысла автора, то есть реализация его намерений и целей. На втором этапе происходит установление ассоциаций и аналогий с опорой на знания – личностные, энциклопедические, культурологические и другие – в результате чего осуществляется фокусировка контекста. На третьем этапе имеет место фильтрация, то есть соединение новых признаков со старым значением и формирование нового понятия [Телия, 1988].

Перейдём к семиологическому аспекту анализа. Если мы проанализируем смысловые имена собственные, или так называемые «говорящие имена», отметим, что их основу составляют общеупотребительные слова, как в русском, так и в китайском языках. В результате процессов деривации, то есть использования существующих в русском языке аффиксов, автор создает новые номинации, которые приобретают статус ИС. Этот процесс можно обозначить как перекодирование слов естественного языка.

Приведём пример из цитированного выше текста. Встречаются такие русские фамилии как *Жеребчиков*, *Жеребковский*, *Жеребенко*. Эти ИС происходят от общеупотребительного слова *жеребец*; используются словообразовательные суффиксов и флексии. Аналогичные процессы имеют место при образовании ИС на китайском языке: переводчик использует ту же общеупотребительную основу, к которой добавляет транскрибированную форму русского слова. В результате мы получаем следующие ИС на китайском языке: *小马布奇科夫*, *小马布克夫斯基*, *小马宾可*.

Семантический аспект анализа обусловлен тем, что метафоризация ИС происходит за счёт того, что в качестве плана выражения вновь создаваемого ИС используется форма уже однажды созданного ИС естественного языка, которое наполняется новым семантическим содержанием.

Мы опираемся также на функциональный аспект, признавая, что процесс порождения имён-метафор выступает средством номинации субъекта. Если эта номинация используется автором для создания определённого юмористического эффекта, то можно предположить, что ИС обладает дискурсообразующим потенциалом, который позволяет реализовать намерения автора оригинала и которые декодирует переводчик. Если в результате перевода не возникает юмористического эффекта, появляется эффект новизны и неожиданности, что в какой-то степени передаёт намерение автора. Можно предположить, что метафоричность ИС, реализуемая на материале целого текста перевода, в конечном счёте, приведёт к желаемому юмористическому эффекту. Если мы сопоставим ИС целого текста оригинала и их перевод на китайский язык, убедимся, что то разнообразие говорящих фамилий, которое создаётся переводчиком в процессе осмысления оригинала, отражает авторские интенции и производит искомый юмористический эффект. Китайские читатели осознают комичность ситуации, выраженную в метафоричном имени собственном.

Заключение

Метафорика имени собственного выступает важнейшим средством представления концептуальных смыслов в системе языка и речи. Как отмечают современные исследователи процесса метафоризации в тексте и дискурсе, «метафора представляется как универсальный механизм познания, отражающий сложное взаимодействие на концептуальном и языковом уровнях» [Алексеева и другие, 2013, с. 23]. Важнейшим свойством метафоры является её текстоцентричность, то есть порождение и функционирование метафоры реализуется в процессе порождения и функционирования самого текста, а вслед за ним и дискурса. Что касается метафоризованных имён собственных в юмористическом дискурсе, представляется, что автор «возлагает» именно на них свои смысловые установки, выстраивая сюжетный план текста и создавая соответствующий культурно-ономастический фон. «При передаче» имени собственного в другую лингвокультуру перед переводчиком встаёт сложнейшая задача – воссоздать метафору-имя так, чтобы сохранить для реципиента юмористический эффект оригинала. Такая возможность реализуется в результате гармонизации смыслов исходного и производного текстов и дискурсов, что обогащает художественное пространство другой культуры.

Список литературы

1. Алексеева Л. М., Ивинских Н. П., Мишланова С. Л., Полякова С. В. Метафора в дискурсе: учеб. пособие / Под ред. Л. М. Алексеевой. Пермь: Изд-во «Пермский государственный национальный исследовательский университет», 2013. 240 с.
2. Алексеева Л. М. Термин и метафора. Пермь: Изд-во «Пермский университет», 1998. 250 с.
3. Будаев Э. В., Чудинов А. П. Метафора в политическом интердискурсе: монография. 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: Изд-во «Уральский государственный педагогический университет», 2006. 213 с.
4. Катермина В. В. Номинации человека: национально-культурный аспект (на материале английского и русского языков) : монография. М.: Флинта: Наука, 2016. 224 с.
5. Кушнина Л. В. Культурная парадигма перевода // Стереотипность и творчество в тексте: межвуз. сб. научн. тр. Пермь: Изд-во «Пермский государственный национальный исследовательский университет», 2016. Вып. 20. С. 130–139.
6. Кушнина Л. В. Теория гармонизации: опыт когнитивного анализа переводческого пространства. Пермь: Изд-во «Пермский университет», 2009. 196 с.
7. Телия В. Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. В. С. Серебrenников, Е. С. Кубрякова. и др. Москва: Наука, 1988. С. 173–204.
8. Языкознание. Большой энциклопедический словарь. Москва: Большая российская энциклопедия, 1998. 685 с.
9. Мопсан, Чехов, О. Генри. Сборник рассказов / Перевод: Ли Хуэйцюань. Цзанси: Изд-во Народ Цзанси, 2018. С. 154–158. 莫泊桑, 契诃夫, 欧·亨利短篇小说集 . 李慧泉译[M]江西人民出版社, 2018: 154–158

Источники иллюстративного материала (ИИМ)

1. Чехов А. П. Лошадиная фамилия // Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Том 4. Рассказы, юморески 1885–1886 <https://ilibrary.ru/text/988/p.1/index.html> (дата обращения: 23.05.2020).

Kushnina L. V.

Grand Ph.D (Philology),

Foreign Languages, Linguistics and Translation Department,

Perm National Research Polytechnic University

Kang Xinyun

Post-graduate (Philology),

Perm National Research Polytechnic University

METAPHORICAL MEANING OF PROPER NAMES AND ITS REFLECTION IN THE ORIGINAL AND IN TRANSLATIONS

The article discusses the problem of the national-cultural identity of the metaphorical meanings of proper names in the literary text based on the material of Russian, French and Chinese languages. The methodological basis of the study is the following provisions and concepts: 1) theory of cognitive metaphor; 2) interlanguage semantic derivation as a mechanism for translating metaphors; 3) the concept of the translation space, where harmony acts as a criterion for the qualitative translation and recreation of metaphorical meanings. The material of the study is a humorous discourse presented in the stories of A. P. Chekhov and their translations into French and Chinese. The result of the work is identification of the pragmatic potential of metaphorization in the process of translation which is due to the recreation of the humorous effect of the original text.

Keywords: personal proper name, cognitive metaphor, translation space, sence, meaning, literary text.



УДК 81'27: 811.111

Корлякова Алла Фирсовна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры

английского языка профессиональной коммуникации,

Пермский государственный национальный исследовательский университет

614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15

Тел.: +7 (342) 2396 833

E-mail: southstar@inbox.ru

ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА: МЕТОДЫ ОПИСАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

В статье рассматривается понятие «значение слова» и методы его описания. Значение слова рассматривается как определённое отражение действительности, закреплённое в языковом знаке. Целесообразно говорить о существовании психологически реального (или психолингвистического) значения слова, которое представляет собой упорядоченное единство всех семантических компонентов, реально связанных с данной звуковой оболочкой в сознании носителей языка. Это тот объём семантических компонентов, который актуализирует изолированно взятое слово в сознании носителей языка, в единстве всех образующих его семантических признаков – более и менее ярких, ядерных и периферийных. Психологически реальное значение структурировано по полювому принципу. В статье представлены результаты лингвистического эксперимента, целью которого было выявление национально-специфических особенностей значений и личностных смыслов, закреплённых за словами морально-этической направленности в представлениях русского и английского социумов. Это стало возможным благодаря семантическому анализу толкований слов, полученных от представителей двух разных культур – русских и англичан. Метод толкования значения слова выбран нами неслучайно, так как всякое определение значения слова совершается путём указания закреплённых за словом семантических признаков; толкование слова является наиболее эффективным средством анализа и синтеза смысловой структуры слова. Использование этого метода позволяет выявлять совокупность признаков предмета, актуальных для обыденного сознания носителя языка. Метод наивного толкования слов в работе был дополнен использованием метода компонентного анализа, который даёт возможность описать лексическое значение языковой единицы посредством определённого набора сем. Полученные в результате семы и их распределение в семантическом поле слова позволили выявить актуальность тех или иных семантических компонентов в моральных представлениях двух социумов. Использование метода семантического анализа толкований позволило выявить национально-специфические особенности в понимании и выражении отношения к морально-этическим ценностям и к свойствам личности.

Ключевые слова: значение слова, семантические компоненты, метод толкования, картина мира, морально-этические ценности.

Введение

В последние десятилетия изучение языка оказывается в центре внимания не только лингвистов, но и философов, культурологов: языковые структуры, как принято считать, открывают путь к структурам внеязыковым, описывающим реальный мир. Одним из актуальных направлений современной лингвистической науки является исследование и описание языковой картины мира (*далее – ЯКМ*).

В современной лингвистике под ЯКМ традиционно понимают совокупность знаний о мире, которые отражены в языке. Характерной чертой ЯКМ является её национально-культурная обусловленность. «Языковая картина мира – зафиксированная в языке и специфическая для данного языкового коллектива схема восприятия действительности» [Яковлева, 1994, с. 9]. Ещё В. фон Гумбольдт писал, что различия между языками проявляются не только в языковых различиях слова и формы слова, но и, главным образом, в особенностях мировидения [Гумбольдт, 1987].

Реальные представления о мире свойственны членам данного исторического сообщества и находят отражение в наивной картине мира человека, которая отражает, главным образом, практические потребности человека – «как необходимая когнитивная основа его адаптации к миру».

Значение слова представляет собой определённое отражение действительности, закреплённое языковым знаком. Принято считать, что в семасиологии подлежит описанию системное, или общезыковое, значение, под которым «следует понимать совпадающую часть семантических компетенций всех носителей языка» [Стернин, 1985, с. 32]. Именно это значение и обеспечивает взаимопонимание между носителями языка в процессе коммуникации.

И. А. Стернин считает, что целесообразно говорить о двух типах лексического значения. Первое значение, называемое в лингвистике системным, фиксируется в словарях и формулируется лексикографами в соответствии с принципом редукционизма, то есть минимизации признаков, включаемых в значение. Такое значение называется лексикографическим, поскольку оно сформулировано (смоделировано) специально для представления в словарях. Лексикографы априори исходят из того, что именно в данном семантическом объёме понимают и употребляют это слово носители языка [Стернин, 2010].

Однако лексикографическое значение в большинстве своём оказывается недостаточным для описания реального функционирования слова в речи, оно всегда меньше по объёму реального значения, существующего в сознании носителей языка, при этом многие признаки реально функционирующего значения слова не отражены в словарных толкованиях. В связи с этим представляется вполне целесообразным говорить о существовании ещё одного типа значения – психологически реального (или психолингвистического) значения слова.

Термин «психологически реальное значение» ввёл в научный оборот И. А. Стернин, в его понимании *это то значение, которое существует в сознании человека, то есть психологическая реальность*. «Психологически реальное значение слова – это упорядоченное единство всех семантических компонентов, которые реально связаны с данной звуковой оболочкой в сознании носителей языка. Это тот объём семантических компонентов, который актуализирует изолированно взятое слово в сознании носителей языка, в единстве всех образующих его семантических признаков: более и менее ярких, ядерных и периферийных. Психологически реальное значение структурировано по полемому принципу, а образующие его компоненты образуют иерархию по яркости» [Стернин, 2011, с. 57–63]. Психологически реальное значение гораздо шире и объёмней, нежели его лексикографический вариант (который, естественно, целиком входит в психологически реальное значение) [Там же].

Основная часть

Для описания лексического значения слова применяются разные методы: метод контекстуального анализа, дистрибутивный, трансформационный, статистический, психолингвистический. В нашей работе была использована методика выявления элементов, составляющих значение единицы, которую вслед за её основателями У. Гуденафом и Ф. Лаунсбери называют компонентным анализом [Степанов, 1997; Стернин, 1979; Трубачев, 1980; Кузнецова, 1986 и другие].

Метод компонентного анализа принадлежит к числу основных методов описания значения слова. Компонентный анализ лексических значений – «это последовательность процедур, которая, будучи применённой к словам языка, ставит в соответствие каждому слову определённым образом организованный набор семантических компонентов» [Кобозева, 2000, с. 111].

Многие лингвистические школы внесли свой вклад в развитие этого метода, в частности, швейцарская (дифференциальные элементы Ф. де Соссюра), копенгагенская (фигуры содержания Л. Ельмслева), пражская (дифференциальные признаки Н. С. Трубецкого); исследования по компонентному анализу лексического значения Э. Г. Бендикса, Ю. Найды, М. Битвиша, Дж. Лайонза и ряда других исследователей; Московская семантическая школа (Апресян Ю. Д., Мельчук И. А., Леонтьев А. Н. и другие).

Основным принципом описания значения слова в методике компонентного анализа является полевой принцип. Поскольку в значении слова выделяются семантические компоненты разных типов и разной сложности, в семантическом поле значения слова выделяются ядро и периферия. Ядерными являются такие семы, которые обозначают постоянный и обязательный признак предмета. Периферийные семы означают необязательные и непостоянные признаки. Одна и та же сема в разных значениях может быть и ядерной, и периферийной.

Кроме того, в нашей работе значение слова исследовано с помощью метода толкования слов. Метод толкования значения слова выбран нами неслучайно: «всякое определение значения слова совершается путём указания закреплённых за словом семантических признаков, толкование слова является наиболее эффективным средством анализа и синтеза смысловой структуры слова» [Арбатский, 1977, с. 37]. При этом вербальное описание значения слова одновременно выступает и способом его интерпретации [Ростова, 2000, с. 5]). А ядром лингвистической интерпретации считается психологический механизм перевода значения слова в смысл, «с помощью которого осуществляется знаковое преобразование знания внешнего в знание внутренние, его переработка и последующая вербализация, свидетельствуют об успешном (или наоборот) процессе понимания.

Толкование слова рассматривается А. А. Залевской, как «частично вербализированный внутренний когнитивный контекст языкового и практического опыта испытуемых, который даёт представление о том фрагменте индивидуального знания, которое актуализировалось в процессе установления его значения «для себя» [Залевская, 2001, с. 116].

Метод толкования значения слова применяется исследователями как метод определения значения слова или понятия [Лурия, 1998], метод субъективных дефиниций [Высочина, 2000; Балашова, 2007]. Толкования рассматриваются и как способ репрезентации наивной картины мира.

Следовательно, данный метод позволяет выявлять совокупность признаков предмета, актуальных для обыденного сознания носителя языка. Как указывает И. А. Стернин, «экспериментальные методы исследования значения требуют больших затрат, чем

логический анализ значения, но они оказываются несравненно более эффективным и экономичным путём определения психологически реального значения слова, чем контекстуальный анализ» [Стернин, 1989, с. 122].

В нашем случае лингвистический эксперимент выступает одним из способов «овнешнения языкового сознания», а получаемые в результате семы и их распределение в семантическом поле слова позволяют выявить актуальность тех или иных семантических компонентов в моральных представлениях двух социумов.

В данной статье представлены результаты лингвистического эксперимента, целью которого было выявление национально-специфических особенностей значений и личностных смыслов, закреплённых за словами морально-этической направленности в представлениях в русского и английского социумов. Анализ результатов эксперимента позволил реконструировать фрагмент картины мира представителей русской и английской культур.

В эксперименте участвовали 96 информантов, были рассмотрены 960 толкований 10 слов морально-этической направленности: *добро, зло, гнев, гордость, стыд, совесть, ненависть, любовь, скромность, терпимость* (и их соответствия в английском языке: *good, evil, anger, pride, shame, consciousness, hatred, love, modesty, tolerance*). Количество выделенных семантических компонентов в толкованиях информантов – 2 195. Кроме того, использовались данные «Малого академического словаря русского языка» (МАС), «Толкового словаря живого великорусского языка» В. И. Даля и английские словари: «Oxford English Dictionary» и «Collins Cobuild English Language Dictionary».

Проводя эксперимент, мы основывались на том, что наивные толкования слов намного вариативней словарного значения слова, и рассматривали толкование слова как частично вербализованный внутренний когнитивный контекст языкового и практического опыта испытуемых. Наивное толкование даёт представление о том фрагменте индивидуального знания, которое актуализировалось в процессе установления его значения «для себя». В ходе эксперимента с носителями русского и английского языков в наивных толкованиях с помощью метода компонентного анализа была выявлена совокупность признаков предмета, актуальных для обыденного сознания носителей языка; значение слова было представлено комплексом сем – минимальных единиц значения.

Полученные семы объединялись в семантическое поле значения слова. Распределение частот реакций информантов позволило выделить следующие три зоны в семантическом поле каждого слова: первая зона (ядерная) включает самые частотные реакции, определяющие те или иные частотные семы, которые, как правило, встречаем в словарных дефинициях слов; вторая зона (предядерная) – зона актуальных смыслов, в ней отмечаются важные для информантов смыслы с достаточно высокой частотой реакций и третья зона (периферия) – зона индивидуальных реакций, в которых выделяемые семы каким-либо образом уточняют актуальные смыслы слова. Таким образом, в семантическом поле каждого слова выделенные семы имеют различную степень значимости и выстраиваются в зависимости от частоты встречаемости в толкованиях.

Распределение сем по зонам позволяет выявить актуальные семантические компоненты в понимании слов. Границы зон определялись в соответствии с перепадами на графиках распределений. Результаты эксперимента представлены в таблице № 1.

Таблица 1

Модель структуры морально-этических представлений
в английском и русском социумах

Слова	Актуальные семантические компоненты	
	русские	англичане
Добро	<i>Семантические компоненты:</i> активная жизненная позиция (21); для других (21); положительное, хорошее (16); добрые дела (13); отношение к людям (8); помощь (8); бескорыстность (5); душевность (5); созидательность (5)	<i>Семантические компоненты:</i> положительное, хорошее (17); правильность (13); моральное (10); активность (9); не противоречит законам Божиим (6); добрые дела (5); приятно (5); полезно (5)
Зло	<i>Семантические компоненты:</i> против всех (16); негативно (13); активность (10); причинение вреда (9); плохие дела (8); противоположно добру (6)	<i>Семантические компоненты:</i> плохие дела (11); причинение вреда (10); неправильно (10); против Бога (9); злоба (7); неприятное (6); противоположно добру (6); аморально (5); активность (5); градация (5)
Гнев	<i>Семантические компоненты:</i> неконтролируемость (14); эмоция (11); отрицательное (9); чувство (7); ярость (7); градация (7); правильность (6)	<i>Семантические компоненты:</i> эмоции (19); градация (18); чувства (12); неконтролируемость (10); негативные переживания (9); разрушитель (7); недовольство (6)
Гордость	<i>Семантические компоненты:</i> самоуважение (11); чувство удовлетворения от сознания достигнутых успехов (11); за других (8); высокомерие (6); положительное (6); отрицательное (5)	<i>Семантические компоненты:</i> чувство удовлетворения от сознания достигнутых успехов (20); высокомерие (10); отрицательное (9); самоуважение (7); положительное (6); высокая самооценка (6); за других (5)
Любовь	<i>Семантические компоненты:</i> отношение (20); чувство (18); активность (13); глубокая привязанность (12)	<i>Семантические компоненты:</i> отношения (14); глубокая привязанность (11); чувство (10); активность (10); сильная эмоция (10); самопожертвование (9)
Ненависть	<i>Семантические компоненты:</i> отрицательные эмоции (16); неприятие (11); чувство (9); злоба, злость (7); злопамятность (7)	<i>Семантические компоненты:</i> неприязнь (20); сильное (16); чувство (9); отрицательные эмоции (8); отрицательное (7)
Скромность	<i>Семантические компоненты:</i> невыставление напоказ своих достоинств (17); сдержанность, умеренность (7); отрицательное (6) качество (5); черта характера (5)	<i>Семантические компоненты:</i> невыставление напоказ своих достоинств (15); сдержанность, умеренность (15); скромность во внешнем виде (12); характеристика через качество (7); заниженная самооценка (6)
Совесьть	<i>Семантические компоненты:</i> самоконтроль (20); правильность, моральность (15); чувство (13), поступки (11); ответственность (7); негативные переживания (5); признание вины (5)	<i>Семантические компоненты:</i> правильность, моральность (34); сознание (21); самоконтроль (16); чувства (13); добро (7); поступки (6)

Слова	Актуальные семантические компоненты	
	русские	англичане
Стыд	<i>Семантические компоненты:</i> поступки (20); моральная ответственность (16); чувства (14); осознание предосудительности поступка (9); стыдливость (8); самоуничижение (8); эмоциональное состояние (97); мнение других (6)	<i>Семантические компоненты:</i> поступки (20; чувство (22); моральная ответственность (22), вина (8); смущение (7)
Терпимость	<i>Семантические компоненты:</i> к другим (14); мириться с неприятной ситуацией (11); принимать ситуацию как есть (10); активность (8); умение контролировать эмоции (7); понимание (6); положительное (5)	<i>Семантические компоненты:</i> принимать как есть (23); к другим (17); мириться с неприятной ситуацией (13); терпеливость, стойкость (6); активность (6)

Анализ сем, отнесённых нами к ядерной зоне, показал, что морально-этические представления в своей основе являются едиными в понимании англичан и русских и носят универсальный характер (хотя есть некоторые несовпадения как, например, в словах как *добро, зло, гордость, совесть*). Например, *добро* для русских – это прежде всего активная жизненная позиция (21 реакция у русских и 9 у англичан) во благо другого человека (21 реакция у русских и 4 у англичан) и добрые дела (13 реакций у русских и 5 у англичан). Для английской группы информантов *добро* правильно (13 реакций у англичан и отсутствие у русских), соответствует нормам морали (10 реакций у англичан и 3 у русских). Возьмём слово *гордость*. Как показывает сравнительный анализ частот сем, в слове *гордость*, для англичан в большей степени – чувство удовлетворения от сознания достигнутых успехов (20 реакций у англичан и 11 у русских). Для русских *гордость* – не только чувство удовлетворения своими заслугами, но и самоуважение (11 реакций у русских и 7 у англичан).

Исследование сем, отнесённых нами к предъядерной зоне, продемонстрировало, что имеются некоторые нюансы в восприятии морально-этических ценностей и качеств личности представителями разных культур (примером могут служить семы предъядерной зоны в словах *гнев, ненависть, скромность, стыд, терпимость*). Например, сравнительный анализ частот сем показал, что *гнев* для обеих групп информантов – сильная неконтролируемая эмоция, разрушительное чувство. Однако для русских информантов важна сила его проявления, поэтому оно ассоциируется с яростью, бурными эмоциями (7 реакций у русских и отсутствие у англичан), подчеркивается неконтролируемость в большей степени (14 реакций у русских и 10 у англичан). Отрицательный характер вызываемых эмоций отмечают преимущественно русские информанты (9 реакций у русских и 3 у англичан).

Можно заключить, что базовые смыслы едины для двух культур, а уточняющие обладают спецификой в двух социумах. В зоне индивидуальных смыслов каким-то образом уточняются актуальные смыслы, дополняя тончайшие нюансы и отличия в морально-этических представлениях русских и англичан. В этой зоне наблюдается большое разнообразие сем, отражающих оттенки восприятия слов (например, в таких словах, как *добро, зло, любовь*). Для примера приведем семы, отнесенные нами к зоне индивидуальных смыслов, выделенные в толкованиях слова *добро* информантов: добро для англичан – это то, что приносит удовольствие, а для русских – необъяснимая сила, заставляющая людей совершать поступки положительные.

Заключение

Несмотря на наличие национальных особенностей понимания морально-этических ценностей, можно говорить в целом о том, что совпадения между ними обусловлены их универсальным характером. Морально-этические ценности являются базовыми составляющими для любой культуры, однако существуют национальные особенности, нюансы восприятия моральных ценностей и свойств личности. В целом можно говорить, что, морально-этические представления информантов, сформированные в языковом сознании представителей двух культур, являются исторически и этноспецифически обусловленными. Однако при изучении этих представлений необходимо учитывать, что является важным для информантов в эту историческую эпоху, какие нюансы вносятся временем и что является актуальным, для представителей двух отличных культур.

В ходе работы нами была выявлена национально-культурная специфика значений и личностных смыслов, закрепленных за словами морально-этической направленности. Это стало возможным благодаря семантическому анализу толкований слов, полученных от представителей двух разных культур – русской и английской. Метод наивного толкования слов в работе был дополнен использованием метода компонентного анализа, который позволяет описать лексическое значение языковой единицы посредством определённого набора сем. Использование метода семантического анализа толкований позволит выявить национально-специфические особенности понимания и выражения своего отношения к морально-этическим ценностям и свойствам личности.

Список литературы

1. Арбатский Д. И. Толкование значений слов: Семантические определения. Ижевск: Удмуртия, 1977. 100 с.
2. Балашова Е. А. Наивная картина мира русских и словенцев по данным обыденных толкований слов: автореф. дис. ... к. филол. н. Пермь, 2007. 21 с.
3. Высочина О. В. Понимание значения иноязычного слова (психолингвистическое исследование): автореф. дис. ... к. филол. н. Воронеж, 2001. 19 с.
4. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию // Современные зарубежные исследования классической немецкой философии: реферативный сб. / ред.-сост. И. А. Андреева. М.: Изд-во ИНИОН АН СССР, 1987. 150 с.
5. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. Москва: Изд-во «Российский гуманитарный университет», 1999. 382 с.
6. Залевская А. А. Значение слова через призму эксперимента: Монография. Тверь: Изд-во «Тверской государственный университет», 2011. 240 с.
7. Залевская А. А. Текст и его понимание: монография. Тверь: Изд-во «Тверской государственный университет», 2001. 177 с.
8. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика. Москва: Эдиториал УРСС, 2000. 352 с.
9. Кузнецова А. М. От компонентного анализа к компонентному синтезу. Москва: Наука, 1986. 126 с.
10. Лурия Р. А. Язык и сознание. Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1998. 415 с.
11. Ростова А. Н. Метатекст как форма экспликации метаязыкового сознания (на материале русских говоров Сибири). Томск: Изд-во «Томский университет», 2000. 193 с.
12. Стернин И. А. Проблемы анализа структуры значения слова. Воронеж: Изд-во «Воронежский государственный университет», 1979. 156 с.
13. Стернин И. А. Лексическое значение слова в речи. Воронеж: Изд-во «Воронежский государственный университет», 1985. 171 с.
14. Стернин И. А. Экспериментальные методы в семасиологии: монография. Воронеж: Изд-во «Воронежский государственный университет», 1989. 193 с.

15. Стернин И. А. Коммуникативная концепция семантики слова // Русское слово в языке, тексте и культурной среде. Екатеринбург: Арго, 1997. С. 82–87.
16. Стернин И. А., Рудакова А. В. Психолингвистическое значение слова и его описание. Теоретические проблемы. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH Co.KG: Saarbrücken, 2011. 192 с.
17. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. Москва: Языки русской культуры, 1997. 824 с.
18. Трубачев О. Н. Реконструкция слов и их значений // Вопросы языкознания. 1980. № 3. С. 3–14.
19. Яковлева Е. С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). Москва: Гнозис, 1994. 344 с.

Korlyakova A. F.

PhD (Philology), Associate Professor of English for Professional Purposes Department, Perm State University

SEMANTICS OF A WORD (IN TERMS OF A LINGUISTIC EXPERIMENT)

The article considers semantics of a word and methods of its description. The meaning of a word is considered as a certain reflection of reality, fixed by a language sign. It is common to talk about the existence of a psychologically real (or psycholinguistic) meaning of the word, which is an ordered unity of all semantic components that are actually associated with its sound in the minds of native speakers. This amount of semantic components actualizes an isolated word in the minds of native speakers, in the unity of all the semantic features that form it – more or less bright, nuclear and peripheral. Psychologically the real semantics is structured according to the field principle. The article considers the results of a linguistic experiment aimed at finding shades of meaning and personal implications correlated with the words in moral and ethical conceptions of Russian and English societies. The analysis of the experiment results allowed us to partially reconstruct the world picture of the Russian and English culture representatives. This became possible thanks to the semantic analysis of the interpretations of words received from representatives of two different cultures – Russian and English. The method of interpreting the meaning of a word has not been chosen by chance, since any definition of the meaning of a word is made by specifying the semantic features assigned to a word, and the interpretation of the word is the most effective means of analyzing and synthesizing the semantic structure of the word, its constituent components. Using this method, you can identify a set of features of the subject that are relevant to the everyday consciousness of a native speaker. The method of naive interpretation of words in the work was supplemented by the use of the method of component analysis, which allows us to describe the lexical meaning of a language unit by means of a certain set of semes. The resulting semes and their distribution in the semantic field of the word revealed the relevance of certain semantic components in the moral representations of the two societies. The use of the method of semantic analysis of interpretations made it possible to identify national-specific features of understanding and expressing one's attitude to moral and ethical values and personality traits.

Keywords: word meaning, semantic components, method of interpretation, world picture, moral and ethical values.

УДК 811.161.1

Черноусова Анастасия Степановна

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка и стилистики,
Пермский государственный национальный
исследовательский университет
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.
Тел.: +79194654173
E-mail: nastya-chernous@mail.ru

**ОБРАЗ ГОРОДА В СОЗНАНИИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН
(ПО МАТЕРИАЛАМ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)**

Исследование посвящено образу современного города. Несмотря на то, что городское пространство является объектом изучения различных наук, это сложное, многослойное образование позволяет постоянно отыскивать «белые пятна» в его проблематике. Анализ образа города с точки зрения восприятия живущих в нём людей представляется актуальным, поскольку город – это не только место жительства, но и живой организм, воздействующий на своих обитателей. Город является амбивалентным по отношению к горожанину, так как создаётся человеком и одновременно оказывает влияние на него. Формирование объективного образа города – цель ассоциативного эксперимента, особенность которого состоит в обращении к интуиции носителей языка. Помимо психолингвистического, в исследовании учтён социолингвистический аспект: предпринимается попытка сформировать «мужской» и «женский» образы города. Выборка информантов сбалансирована по двум критериям (место рождения и пол). В результате анализа 495 ассоциаций, полученных от 50 мужчин и 50 женщин и распределённых по тематическим группам, делаются выводы относительно восприятия городской среды мужчинами и женщинами, живущими в одном из городов Пермского края – Кунгуре; выявляются общие и различные семантические признаки, актуализируемые словом-топонимом, и характер оценки как обязательной составляющей обозначаемого предмета или факта действительности. Исследование можно назвать перспективным и востребованным, так как его методика может быть применена при анализе образа других территорий. Результаты могут стать основанием для размышлений и действий властей разного уровня, перед которыми стоит непростая задача – формирование удобной, комфортной городской среды.

Ключевые слова: образ города, языковое сознание мужчин и женщин, ассоциативное значение слова, ассоциативный эксперимент.

Введение

Город, в котором живёт человек, – не только географическое пространство, но и живой, функционирующий организм, влияющий на своих жителей. Так или иначе формируется сложная система отношений человека к городу и города к человеку, и эта система находит отражение в языке. Поскольку образ современного города представляет собой многоплановое образование, его всестороннее изучение возможно в фокусе пересечения целого ряда общественных наук: истории, социологии, лингвистики, экономики, географии, этнологии.

Для нас представляется актуальным реконструировать образ современного города с помощью информации, которую воссоздают его жители в лингвистических экспериментах. В философском энциклопедическом словаре под *образом* понимается «результат отражения объекта в сознании человека» [Философский энциклопедический словарь, 1983, с. 446]. Под *образом города* мы будем понимать не только отражение реальности в сознании человека, но и оценку этой реальности в качестве обязательного компонента.

Цель настоящего исследования – проанализировать образ регионального города по данным лингвистических экспериментов с его жителями. Такой подход, как мы полагаем, может послужить способом получения как лингвистических, так и культурологических знаний о городской среде. Способом сбора материала, обеспечивающим методическую базу, выступил ассоциативный эксперимент – один из методов лингвистики, позволяющий изучать факты языка в условиях, управляемых и контролируемых исследователем. Объектом ассоциативных экспериментов является человек – носитель языка, порождающий слова / тексты, воспринимающий их и выступающий для исследователя в качестве информанта. Данный вид эксперимента выявляет ассоциативное значение слова.

Исследователями, работающими в русле психолингвистики, было обосновано понятие ассоциативного значения слова, под которым понимают «специфическую внутреннюю структуру, глубинную модель связей и отношений, которая складывается у человека через речь и мышление, лежит в основе «когнитивной организации» его многостороннего опыта и может быть обнаружена через анализ ассоциативных связей слова» [Залевская, 2000, с. 105]. Семантические ассоциации представляют огромный интерес для анализа понятий и слов, так как именно они воплощают принятую в данном языковом коллективе оценку соответствующего предмета или факта действительности. Экспериментальное исследование значения слова в психолингвистике позволяет углубленно описать реальное значение, представленного в сознании носителя языка [Горошко, 2002; Попова, Стернин, 2007; Уфимцева, 2011 и многие другие].

Еще одной методологической посылкой идеи исследования служит социолингвистический подход к изучению фактов языка. Применяя методологические принципы Пермской школы социо- и психолингвистики, представленные в работах Т. И. Ерофеевой [2004, 2009, 2019, 2020], мы попытаемся сформировать «мужской» и «женский» образ городского пространства. А. В. Кирилина считает, что «принятый в лингвистике антропоцентрический подход к языку предполагает усиленное внимание ко всем параметрам человеческой личности, отражающимся в языке... Гендер, понимаемый как культурно обусловленный и социально воспроизводимый феномен, представляет один из таких параметров» [Кирилина, 2002, с. 239].

Основная часть

Для достижения цели был проведён эксперимент. Испытуемым предлагалась анкета, состоящая из социологической части: указывается год рождения, место рождения (все участники родились в Кунгуре), пол (муж. / жен.) и собственно лингвистической с заданием: «Назовите 5 слов и выражений, которые первыми приходят в голову, когда Вы слышите слово *Кунгур*. Ассоциации, полученные в ходе экспериментов, составили 5 тематических групп (далее – ТГ): 1) «Моя Родина»; 2) «Культурно-историческое наследие»; 3) «Промышленность города»; 4) «География и природные условия»; 5) «Облик горожан».

В каждой тематической группе реакции распределялись на: а) реакции с положительной оценкой; б) реакции с отрицательной оценкой; в) безоценочные реакции. За одну реакцию принималось как одно слово (например, *Музеи*), так и словосочетание (*Плохие дороги*), либо выражения (*Город без хозяина*). На основе тематических групп ассоциатов строилось ассоциативное поле образа города у мужчин и у женщин. Подобное исследование уже проводилось в Кунгуре в 2011 г., однако полученный материал не был проанализирован с социолингвистической точки зрения. Результаты эксперимента 2011 г. представлены в коллективной монографии «Человек в городе и город в человеке» [Человек в городе ... 2013].

Прежде чем описать результаты эксперимента, представим небольшую историческую справку о Кунгуре. Город расположен на юго-востоке Пермского края, в Среднем Предуралье, в 90 км к юго-востоку от города Перми, на пересечении 3-х дорог: Соликамского шоссе, Сибирского тракта и Транссибирской магистрали. С 1970 г. город является историческим городом России; административным центром Кунгурского муниципального района со статусом города краевого значения.

В этом городе в 1790 г. по дороге в ссылку побывал Александр Радищев; в 1837 г. – Василий Жуковский, сопровождавший будущего императора Александра II в его ознакомительной поездке по России. В 1840 г. в Кунгуре была открыта первая в городе публичная библиотека, составленная из книг Кирилла Хлебникова, исследователя Камчатки и Русской Америки, подаренных городу. В том же году купец Алексей Губкин основал в Кунгуре чайную торговлю, которая стараниями его и других кунгурских предпринимателей вскоре превращает город в крупный центр оптовой торговли чаем.

В июле 1877 г. А. Губкин открыл в городе Кунгурское техническое училище, при котором находились механические мастерские, послужившие после событий 1917 г. основой для создания Кунгурского машиностроительного завода. В 1909 г. начали функционировать городской водопровод и краеведческий музей. В 1914 г. Александр Хлебников открыл для осмотра Кунгурскую ледяную пещеру. В 1928 г. близ города построили небольшой мясокомбинат, теперь разросшийся и носящий имя ООО Мясокомбинат «Кунгурский», в начале 1930-х гг. был создан Кунгурский гормолзавод, ныне называющийся ОАО Молкомбинат «Кунгурский». В 1931 г. механические мастерские Кунгурского технического училища преобразовали в механическую школу-завод, которая с 1933 г. начала выпуск экскаваторов различных модификаций. С 1943 г. завод специализируется на выпуске бурового и нефтепромыслового оборудования и сейчас носит наименование ОАО «Кунгурский машиностроительный завод». С началом Великой Отечественной войны город перешёл на выпуск военной продукции, которая производилась местными заводами и заводами, эвакуированными из Одессы, Краматорска и Туапсе. В память о сформированной в Кунгуре в 1943 г. бригаде Уральского добровольческого танкового корпуса возле городских Торговых рядов установлен танк Т-34 [Город Кунгур. Официальный сайт, эл. р.].

В ходе нашего эксперимента было собрано 50 анкет с 245 реакциями от мужчин и 50 анкет с 250 реакциями от женщин. В табл. 1 помещены реакции информантов по ТГ «Культурно-историческое наследие». Ассоциации распределены по микротемам, что даёт возможность увидеть актуальные микротемы для мужчин и для женщин в сравнении. Также в таблице просчитано количество реакций с той или иной оценкой и общее количество реакций по данной тематической группе.

Таблица 1

Тематическая группа *Культурно-историческое наследие*

Характер оценки	Мужчины	Женщины
Положительная	Ледяная пещера (23) / Кунгурская пещера (14) / Пещера (7)	Ледяная пещера (25) / Пещера (2) / Знаменитая Ледяная пещера
	Краеведческий музей (2) / Музей истории купечества (2) / Музей / Культура / Культурный центр Прикамья	Много достопримечательностей (2) / Культура / Богат достопримечательностями / Множество памятников / Славится своими достопримечательностями / Исторический культурный центр Прикамья / Жемчужина Урала / Один из 50 городов-заповедников / Музыка, застывшая в камне
	Ярмарка (6) / Город, где проводится небесная ярмарка / Воздушная ярмарка	Небесная ярмарка (3) / Воздушная ярмарка (2) / Воздушные баталии / Ярмарка воздухоплавания / Воздушные шары / Первооткрыватель Небесной Ярмарки / Аэростаты
	Ярмарки (2) / Гостиный двор (2)	Ярмарки
	Купеческий город (3) / Купечество / Купец	Купеческий город (4) / Купеческий (3) / Купцы и чаеоторговцы
	Красивые церкви (3) / Церкви и монастыри / Церковь / Золотые купола / Успенская церковь / Белогорский монастырь	Храмы на солнце / Старинные здания и храмы / Старинные здания / История веков / Тихвинский храм / Православный с богатой исторической биографией / Город с златоглавыми церквями / Пять храмов
	Самовар / Пуп Земли / Памятник летуну Никитке	Пуп земли (3) / Суксунские самовары (3)
	Рок-лайн, День железнодорожника	Церковные праздники
	Старинный город (8) / Старина (4) / Исторический город	Старинный (5) / Исторический (3) / Древний (2) / Старинный Кунгур / Старина
	Чай / Чайный путь / Чайная столица (2)	Чайная столица (3)
	Архитектура	Красивая архитектура
	Поселение Ермака	Пугачев / Чаеоторговцы Грибушин и Губкин / А. С. Губкин / К. Т. Хлебников
	История / 1663 год / История Урала	Колокольный звон (2)
	Туристический центр / Туристический (музеи)	Туристический
	Немного культурный (из-за архитектуры)	
	Путь в Сибирь	
		107¹
Отрицательная		Пещера (очень дорогая!)
	0	1
Итого	107²	96

¹ Цифра, выровненная по правому полю колонки таблицы, обозначает количество реакций с тем или иным характером оценки.

² Цифра, выровненная по центру колонки таблицы, обозначает общее количество реакций по тематической группе.

По количеству реакций в этой ТГ группе не наблюдается значительной количественной разницы: 107 ответов у мужчин и 96 – у женщин. Женщины дают более эмоциональные ассоциации (*Жемчужина Урала / Один из 50 городов-заповедников / Музыка, застывшая в камне*) / *Город с золотыми церквями* или *Архитектура* (м.) / *Старинная архитектура* (ж.); чаще используются имена собственные (*Пугачев / Чаеоторговцы Грибушин и Губкин / А. С. Губкин / К. Т. Хлебников*). Мужчины называют современные реалии (*Памятник летуну Никитке / Рок-лайн / День железнодорожника*; у женщин таких ассоциаций не возникло. У женщин чаще, чем у мужчины возникают ассоциации, связанные с церковью, храмами (*Церковные праздники / Старинные здания и храмы*). Наибольшее количество реакций у обеих групп информантов связано со знаменитой Кунгурской ледяной пещерой; таким образом, мы можем утверждать, что это устойчивая составляющая образа города Кунгура и для мужчин, и для женщин.

Эту тематическую группу составили реакции с положительной оценкой, за исключением одной, представленной респондентом-женщиной: *Пещера (очень дорогая!)*.

В табл. 2 представлены реакции ТГ «Моя Родина».

Таблица 2

Тематическая группа *Моя Родина*

Характер оценки	Мужчины	Женщины
Положительная	Родина (8) / Дом (5) / Родной город (6) / Родной дом (2)	Родной город (16) / Родной (6) / Моя малая родина (4) / Моя Родина (3) / Малая Родина / Родной край / Наш любимый Кунгур
	Лучший город земли / Небольшой уютный город / Хорошие дороги / Чистый город / Хлебосольный / Гостеприимный / Красивые места	Гостеприимный / Любимый (4) / Живописный / Любимый край / Красивый (7) / Прекрасный / Неповторимый / Спокойный, умиротворенный город / Интересный / Нешумный / Знакомый / Солнечный / Похорошевший / Теплый / Уютный / Городец тихий, родной / Загадочный / Удобный
	Зеленый (2)	Много зелени / Зеленый / Зеленый город с чудесной природой / Зеленая чаша
	Воспоминание юности / Где родился – там и пригодился / Желая процветания	Отчий дом / Мой детство и юность / Город детства / Каждый уголок помнит мое детство, юность и надеюсь здесь встретить старость
	Свободно и легко живется и дышится	Хороший город без хозяина
	Друзья (4) / Люди / Дети (2) / Жизнь / Работа / Детство	Изюминка Пермского края / Гордость за свой город / Лучше всех (2) / Полный поэзии
		Скучаю, если вдали / В Кунгуре лучше, чем в Перми / Милые сердцу места
		Мои родные (3) / Друзья
	44	80
Нейтральная	Школа / Вокзал / Художественный колледж / Столовая № 11 / Гостиный двор / Круглый магазин / «Октябрь» / «Мечта» / Кинотеатр «Мечта» / Магазины / Аптеки / Ул. Воровского / Библиотека	Газета «Искра» / Сталагмит / Соборная площадь / Педучилище / Дом детского творчества / Старинная библиотека

Характер оценки	Мужчины	Женщины
	Место, где родился (3) / Город (4) / Дороги / Парк / Танк	Судьба
	Маленький / Старый город (4)	Провинция / Провинциальный / Старый
	Пиво	Лето
	Горнолыжная база (2) / Горнолыжная база «Светлячок» / т. База «Снежинка»	Улица Свободы упирается в тюрьму
	33	12
Отрицательная	Плохие дороги (3) / Плохие дороги и тротуары / Разбитые дороги (3) / Без дорог (2) / Отсутствие фонарей	Плохие дороги (2) / Нет тротуаров / Город не для людей, а для машин
	Пыльный / Грязный (4) / Грязные дома / Тесный / Грязь, серость, безнадега, умирающий город	Грязный город (2) / К сожалению, грязный / Пыльный / Неухоженный / Непролазная грязь
	Мало досуга	Мало мест развлечений
	Желательно, чтобы наш город развивался в лучшую сторону / Строить побольше жилья (социального), магазинов и аптек уже в избытке / Больше детских садов надо	Нет хозяина / Городские власти не реагируют на критические замечания жителей / Парки вырубают, новые не строят
	Высокие цены / Неоправданные тарифы	Очень много магазинов / Очень дорогой по ценам / Зачем на 60 тыс. населения такое большое количество магазинов и аптек? / Высокие цены / Общая неблагоустроенность
		Родной город несмотря ни на что
		Наводнения бывают
	23	21
Итого	100	113

В этой тематической группе при общих не очень различающихся цифрах у мужчин и женщин (100 и 113 соответственно) мы наблюдаем значительную разницу ассоциаций по характеру оценки. Так, наивное сознание женщин «рисует» более положительный образ города (80), нежели сознание мужчин (44). Как и в ТГ «Культурно-историческое наследие» женщины более эмоциональны в своих ассоциациях; чаще используют прилагательные (*Гостеприимный / Любимый / Живописный / Любимый край*). Их реакции метафоричны (*Изюминка Пермского края / Полный поэзии*).

Нейтральные реакции (33 – у мужчин и 12 у женщин), как и в первом эксперименте, состоят из названий реалий, окружающих жителей города (*Школа / Вокзал / Газета «Искра»*).

Количество отрицательно характеризующих Кунгур реакций почти одинаково в исследуемых биосоциальных группах (23 и 21). И мужчин, и женщин волнуют одинаковые проблемы: плохие дороги, грязь, отсутствие досуга в городе. Женщин (судя по количеству реакций) чуть больше, чем мужчин волнуют высокие цены.

Табл. 3 составили ассоциации ТГ «География и природные условия». Как правило, информанты дают в качестве ассоциаций имена собственные – названия рек и обозначают географическое расположение города.

Таблица 3

Тематическая группа *География и природные условия*

Характер оценки	Мужчины	Женщины
Положительная	Красивая природа (2)	Город украшают реки / Прекрасные окрестности / Удобное расположение на стыке Европы и Азии / Воздух чистый, река, лес
	2	4
Нейтральная	Реки (5) / Сылва (5) / Ирень (3) / Междуречье / На трех реках / Устье трех рек	Река, реки (6) / Сылва (2) / Ирень (2) / Шаква / Двуречье
	Преуралье / Уральский / Город на Урале	Граница Европы и Азии / Стоит на торговых путях в Сибирь / Сибирский тракт
	Угор	
	Пермский край	
	Природа	
	22	15
Отрицательная		Ухудшилась экология
	0	1
Итого	24	20

Как видно из таблицы, возникла лишь одна реакция женщины, отрицательно характеризующая географию и природные условия (*Ухудшилась экология*). Информанты называют реки Сылву, Ирень, Шакву, на которых и расположен город. Мужчины обозначали это место междуречьем; женщины отметили удобное расположение города на стыке Европы и Азии.

Не проявилась количественная разница в восприятии города мужчинами и женщинами по ТГ «Промышленность» (12 и 12 соответственно). В табл. 4 – реакции по этой группе.

Таблица 4

Тематическая группа *Промышленность*

Характер оценки	Мужчины	Женщины
Нейтральная	Машзавод (4) / Кунгурский машзавод	
	Керамические изделия	Кунгурская керамика / Керамические изделия (4) / Гончарная лавка / Гончарное производство
	Кожевенное производство / Кожкомбинат / Трикотажка	Суксунские народные промыслы
	9	8
Отрицательная	Город безработных / Безработица	Нет работы / Безработица
	Город без промышленности	Низкая з/п
		Жаль, что из промышленного города превратился в спальный район
	3	4
Итого	12	12

Женщины ни разу не отметили в анкетах Кунгурский машзавод, но дали больше реакций, связанных с гончарным производством; назвали Суксунские промыслы. Мужчины

обозначили кожевенное производство, которого на момент исследования уже не существует (бывший гигант обувного производства Кунгурский кожевенно-обувной комбинат не выдержал конкуренции дешевых китайских товаров и был вынужден прекратить свою деятельность). Интересно, что в Кунгуре почти 8 лет существовало производство танцевальной обуви. По-видимому, среди наших испытуемых-мужчин оказались те, кто помнит комбинат или трудился на нём.

Присутствуют и отрицательно окрашенные ассоциации, отражающие отсутствие работы в городе: у мужчин – 3, у женщин – 4.

В табл. 5 представлены ассоциации ТГ «Облик горожан».

Таблица 5

Тематическая группа *Облик горожан*

Характер оценки	Мужчины	Женщины
Положительная		Доброжелательность людей
		С открытой душой
		Великая и загадочная душа провинциального русского города
		Приветливые добрые люди / Приветливые люди
		Добродушие
		Город мастеров (2)
	0	8
Отрицательная	Равнодушие властей	Произвол чиновников
	Алкоголики	
	2	1
Итого	2	9

Эта ТГ для мужчин не стала значимой: всего 2 реакции, отнесенные нами к отрицательно окрашенным: *Равнодушие властей / Алкоголики*. У женщин сформирован положительный образ жителей Кунгура (*Доброжелательные / Приветливые добрые люди*); всего эту ТГ составили 9 ассоциаций женщин-информантов.

В табл. 6 представлены цифровые данные по тематическим группам.

Таблица 6

Количественные данные по тематическим группам

Информанты	Тематические группы				
	Культурно-истор. наследие	Моя Родина	География и прир. условия	Промышленность	Облик горожан
Мужчины	107 (1)	100	24	12	2
Женщины	96	113 (1)	20	12	9

Из таблицы видно, что на первом месте для мужчин при формировании образа города Кунгура оказываются ассоциации ТГ «Культурно-историческое наследие»; для женщин – «Моя Родина», хотя значительной количественной разницы не наблюдается (107 и 113 соответственно). На втором месте у мужчин – реакции группы «Моя Родина», у женщин – «Культурно-историческое наследие» (100 и 96). На третьем месте у обеих групп оказалась ТГ «География и природные условия» (24 у мужчин, 20 у женщин). Абсолютно одинаковыми оказались показатели ТГ «Промышленность» (по 12). Эта группа на 4-м месте; и на 5-м месте ТГ «Облик горожан». Можно сделать вывод, что ядром ассоциативного

образа города и для мужчин, и для женщин выступают одни и те же тематические составляющие.

На рис. 1 представлен график для наглядного сопоставления тематических групп у исследуемых гендерных групп.

В табл. 7 помещены сводные данные по ТГ и характеру оценки у обеих групп информантов.

Если рассматривать характер оценки ассоциаций наших испытуемых (табл. 7), то более разнообразной и у мужчин, и у женщин оказалась ТГ «Моя Родина», которая представлена положительно, отрицательно окрашенными реакциями и нейтральными: у мужчин – 44, 33 и 23, у женщин – 80, 21, 12. Таким образом, мы можем говорить о неоднозначном восприятии родного города обеими биосоциальными группами, когда возникают ассоциации тематической направленности *Кунгур – моя Родина*. Без ответов положительной оценки оказалась ТГ «Промышленность» и у мужчин, и у женщин; в группе преобладают нейтральные ответы информантов. Превалирование таких же оценок наблюдается в ТГ «География и природные условия».

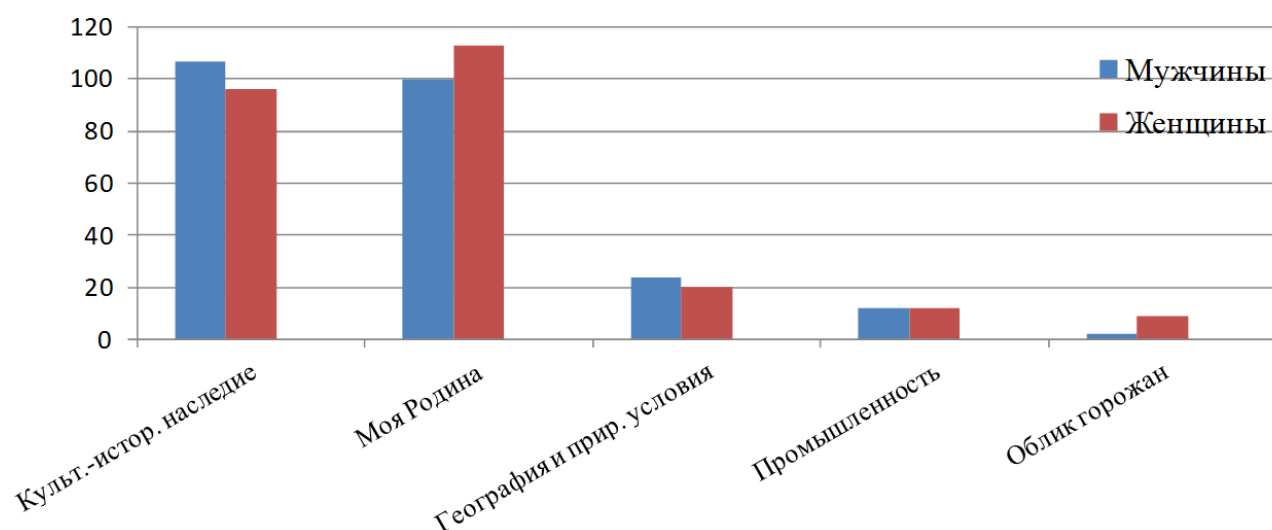


Рис.1. Количество ассоциаций по тематическим группам у мужчин и женщин

Таблица 7

Количественные данные по тематическим группам и характеру оценки

Информанты	Тематические группы														
	Культурно-историческое наследие			Моя Родина			География и прир. условия			Промышленность			Облик горожан		
	Полож.	Отриц.	Нейтр.	Полож.	Отриц.	Нейтр.	Полож.	Отриц.	Нейтр.	Полож.	Отриц.	Нейтр.	Полож.	Отриц.	Нейтр.
Мужчины	107	0	0	44	33	23	2	0	22	0	3	9	0	2	0
Женщины	95	1	0	80	21	12	4	1	15	0	4	8	8	1	0
Итого	202	1	0	124	54	35	6	1	37	0	7	17	8	3	0

Мужчины едины в характере оценки: так, в двух тематических группах из пяти («Культурно-историческое наследие» и «Облик горожан») реакции отнесены только к одному виду оценки; у женщин таких групп нет (ассоциации распределились либо по двум видам оценки (3 ТГ), либо по трем (2 ТГ), хотя количество разнохарактерных оценок не столь значительно. Таким образом, образ города, бытующий в сознании женщин, более неоднозначен и, следовательно, с нашей точки зрения, более объективен, чем у мужчин.

В табл. 8 представлены объединенные данные всех тематических групп по характеру оценки.

Таблица 8

Сводные данные по характеру оценки

Информанты	Характер оценки		
	Положительная	Отрицательная	Нейтральная
Мужчины	153 (62,4 %)	38 (15,6 %)	54 (22,0 %)
Женщины	187 (74,8 %)	28 (11,2 %)	35 (14,0 %)
Итого	340 (68,7 %)	66 (13,3 %)	89 (18,0 %)

Общее количество ассоциаций положительного характера у мужчин – 153 из 245 (62,4 %) и у женщин – 187 из 250 (74,8 %) позволяет нам утверждать, что в целом в сознании жителей и жительниц существует позитивный образ Кунгура.

Заключение

Проведённое социолингвистическое исследование привело нас к следующим выводам.

1) Предложенная методика позволила реконструировать объективный образ города. Ассоциации, воспроизведенные жителями Кунгура, свидетельствуют о точном определении статуса (город – культурный центр), о деятельности властей, о настроениях людей и т. д.

2) Образ города *Кунгура* в наивном сознании жителей и жительниц города можно представить как многослойное образование с устойчивыми тематическими составляющими.

3) Проанализированные с социолингвистической точки зрения ассоциации информантов (с учётом гендера) не дали оснований сформировать «мужской» и «женский» образ города. В центре ассоциативного поля у обеих групп оказались одни и те же тематические признаки; положительный образ родной территории воссоздаётся и мужчинами, и женщинами. У женщин чаще, чем у мужчин, встречаются (наряду с положительными) отрицательные и нейтральные ассоциации, хотя их количество незначительно; то есть мужчины более согласованы в своих оценках. Женщины воспроизводят чаще эмоциональные ассоциации, чем мужчины.

4) Описанная программа исследования может применяться при создании образа городской среды других городов.

Полученные реакции и сформированный на их основе образ *Кунгура*, на наш взгляд, очень точно передают атмосферу города и настроения его жителей; наводят на определённые размышления и должны послужить основанием для активных действий как представителей власти, так и представителей бизнеса.

Перспектива исследования видится в организации эксперимента, учитывающего и другие социальные параметры испытуемых, например, возраст и другие. Наиболее интересным может стать сравнение образа города, существующего у коренных жителей и приезжих.

Список литературы

1. Город Кунгур. Официальный сайт. URL: http://kungur-adm.ru/O-gorode/istorija_goroda/ (дата обращения: 05.08.2020).
2. Горошко Е. И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента. Москва; Харьков: Ра-Каравелла, 2001. 320 с.
3. Ерофеева Т. И. Современная городская речь. Пермь: Изд-во «Прикамский социальный институт». 2004. 316 с.
4. Ерофеева Т. И. Лексика городской речи: стратификационное исследование социолектов. Москва: ЛЕНАНД, 2019. 240 с.
5. Ерофеева Т. И. Социолект: стратификационное исследование: монография. Пермь: Изд-во «Пермский университет». 2009. 240 с.
6. Ерофеева Т. И. Опыт исследования речи горожан (территориальный, социальный и психологический аспекты). Москва: URSS, 2020. 136 с.
7. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. Москва: Изд-во «Российский государственный гуманитарный университет». 2000. 382 с.
8. Кирилина А. В. Новый этап развития отечественной лингвистической гендерологии // Гендерные исследования и гендерное образование в высшей школе: Материалы международной научной конференции в 2 ч. Ч. II.: История, социология, язык, культура. Иваново: Изд-во «Ивановский университет». 2002, С. 238–242.
9. Кунгур. Путеводитель. Информационно-справочное издание. Санкт-Петербург: Маматов, 2009. 120 с.
10. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика Москва: АСТ, Восток-Запад. 2007. 315 с.
11. Русский ассоциативный словарь. В 2 т. / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов. Т. I. От стимула к реакции. Более 100 000 реакций. Москва: АСТ-Астрель. 2002. 992 с.
12. Уфимцева Н. В. Языковое сознание: динамика и вариативность. Москва: Институт языкознания РАН. 2011. 252 с.
13. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Л. Ф. Ильичев и другие. Москва: Советская энциклопедия. 1983. 839 с.
14. Человек в городе, город в человеке (социолингвистическое исследование) : коллективная монография / под ред. А. С. Черноусовой. Пермь: Изд-во «Пермская академия искусства и культуры». 2013. 267 с.

Chernousova A. S.

*PhD (Philology), Associate Professor, Department
of Russian Language and Stylistics, Perm State University*

**THE IMAGE OF THE CITY IN THE CONSCIOUSNESS OF MEN AND WOMEN
(ON THE MATERIALS OF THE ASSOCIATIVE EXPERIMENT)**

The research is devoted to the image of a modern city. Despite the fact that the urban space is an object of study in various sciences, this complex, multi-layered phenomenon constantly shows «blank spots» in its body. An analysis of the image of a city from the point of view of the perception of people living in it seems relevant, since a city is not only a place of residence, but also a living organism that affects its inhabitants. The city is ambivalent in relation to the city dweller, since it is created by man and at the same time influences him. The formation of an objective image of the city is the goal of an associative experiment, a feature of which is an appeal to the intuition of native speakers. In addition to the psycholinguistic aspect, the study takes into account the sociolinguistic

aspect: an attempt is made to form the «male» and «female» images of the city. The sample of informants is balanced according to two criteria (place of birth and gender). As a result of the analysis of 495 associations received from 50 men and 50 women and distributed by thematic groups, conclusions were drawn about the perception of the urban environment by men and women living in one of the cities of the Perm territory – Kungur. The study reveals the general and various semantic features, actualized by the toponym, and the nature of the assessment as an obligatory component of the designated object or fact of reality. The present study can be characterized as promising and acute since its method can be applied to the analysis of images of other locations. The results obtained can become the basis for the reflections and actions of the authorities of different levels who face the difficult task of creating a comfortable and convenient urban environment.

Keywords: city image, linguistic consciousness of men and women, associative meaning of a word, associative experiment.



© Пресс-служба Пермского государственного национального исследовательского университета

УДК 821.161.1

Меркушов Станислав Фёдорович

Кандидат филологических наук, главный специалист

Центра русского языка и культуры,

Тверской государственной университет

170100, Россия, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33

Тел.: +7 (4822)630154

E-mail: stas2305@gmail.com

ЕГОР ЛЕТОВ: РАЗРЫВ С ТРАДИЦИЕЙ ЧЕРЕЗ ПЕРЦЕПЦИЮ ВЛАДИМИРА МАЯКОВСКОГО

Теперь, когда творчество Егора Летова, одного из наиболее крупных и глубоких поэтов в русской рок-культуре, окончательно «демаргинализировалось», а его изучение проходит наравне с изучением творчества всех «общепризнанных» авторов; когда в течение последних пяти лет регулярно, раз в месяц, на базе РГГУ проводится научный семинар (уже состоялось более двух десятков), посвящённый поэту и музыканту, гражданскому и политическому деятелю; когда выпуск научных работ и книг по обширнейшей проблематике его творчества давно перестал быть чем-то, выходящим за рамки (достаточно вспомнить «Формульную поэтику Егора Летова» Ю. В. Доманского, а также указать на ряд кандидатских диссертаций, пусть и не целиком, но посвящённых Е. Летову), всё равно остаётся ощущение, что мы имеем дело с неисчерпаемым источником для исследования. Думается, особое значение приобретает в этом плане возможность аналитики корреляционной специфики творчества Е. Летова, главным образом с точки зрения авангардистских, абсурдистских, его установок. Творчество Е. Летова соотносится с творчеством многих русских поэтов XX в., футуристов и ОБЭРИУтов, в частности. Выявление и интерпретация текстуальных и художественных аллюзий здесь существенны как для определения художественной философии Е. Летова, так и для обнаружения новых смыслов в стихах его предшественников. В предлагаемой статье рассматривается данный аспект в связи с творчеством В. В. Маяковского, с которым раннее творчество Е. Летова имеет максимальное число точек соприкосновения.

Ключевые слова: Летов, Маяковский, рок-поэзия, авангард, традиция, абсурд, цитата.

Введение

Рамки русского литературного авангарда нередко сужаются вследствие отождествления его с феноменом футуризма. Однако исторически авангард в своей эволюции прошел несколько этапов. Становление его протекало в 1910–20-е гг., причём непосредственно футуристические тенденции превалировали в нём именно тогда. Второе и третье десятилетие XX в. в этом смысле правомерно было бы связывать с творчеством участников ОБЭРИУ (Хармс Д. И., Введенский А. И., Заболоцкий Н. А. и другие), оказавших едва ли не большее по сравнению с футуристами воздействие не только на развитие русского модернизма (и, кстати, постмодернизма), но и на формирование зарубежного абсурдизма.

Стихотворения некоторых шестидесятников в определённой степени смыкаются формально и содержательно с поэтическим авангардом, представляя собой так называемую «латентную» его фазу («социально ориентированный» авангард А. А. Вознесенского, соединение традиции и авангарда у Е. А. Евтушенко). Е. Р. Авилова заметила главное: «авангардная парадигма, возникшая в начале XX в., не ограничивается лишь традиционно выделяемыми этапами (1910-е гг.; 1960-е гг.), но имеет своё продолжение в русской рок-поэзии»; <...> «поэтический авангард 1910–30 гг. и русская рок-поэзия восходят к одному типу поэтики» [Авилова, 2010, с. 206]. Можно с уверенностью утверждать, что в русской рок-поэзии – мощном поэтическом течении, возникшем в конце XX в., – реализовались многие стержневые авангардные установки (см. [Пауэр, 2018]).

В. В. Маяковский, как ярчайший представитель поэтического авангарда, «ушагал далеко за нашу современность и где-то, за каким-то поворотом, долго ещё нас будет ждать» [Цветаева, 1997, с. 53]. Это известное пророчество М. И. Цветаевой осуществилось в лирике рок-поэтов недавнего прошлого и сегодняшнего дня. Бунтарский характер магистральных вещей В. В. Маяковского обозначился в ней зримо и многогранно. Потому показательно, что к поэзии В. В. Маяковского как материалу для песен обращаются прежде всего рок-музыканты (альбом «Флейта и рояль» А. Градского, проект «Живой Маяковский» и т. п.).

Говорить о преемственности поэтических принципов раннего В. В. Маяковского и их отражении в рок-культуре, в творчестве различных музыкантов, ибо часто рок-музыка – это музыка бунта, протеста. Однако русская рок-поэзия тематически и стилистически чрезвычайно неоднородна. Сам термин «рок-поэзия» является достаточно условным и выполняет скорее «собирательную», нежели определяющую жанр функцию, так как свести работы всех рок-поэтов к одной литературной форме или одному художественному методу не представляется возможным. К традициям «мятежного», дореволюционного стиха В. В. Маяковского тяготеют, прежде всего, панк-музыканты. В качестве одного из подтверждений этого приведём цитату из рассказа Э. В. Лимонова «Первый Панк»: «– А сейчас я хочу вам прочесть мой перевод стихотворения одного русского поэта, который был «панк» своего времени. Может быть, первый «панк» вообще... Очень крутой был человек... – Публика, заинтригованная необычным сообщением, чуть притихла. – Стихотворение Владимира Маяковского «Левый марш!» – Ашбери поправил шапочку и врубился...» [Лимонов, 1999, с. 374]. Э. В. Лимонов не единственный и не первый, кто заметил безусловные аналогии между русскими футуристами 1910-х гг. и советскими панками 1980-х: начиная с шокирующего внешнего вида и поведения и заканчивая не менее эпатажной лирикой тех и других. Самими рок-музыкантами «панк» вообще воспринимался крайне масштабно. «Для нас с Кузьмой punk – это нарушение определённых правил, канонов. Я могу назвать огромное количество имён с начала XX в., которые имеют отношение к панку. Брат у меня ещё шире считает, – что весь авангард XX в. – панк. В поэзии, допустим, Введенский, Заболоцкий, Хармс – это панки. Дадаисты, собственно говоря, все панки, Кандинский – это панк и так далее, и так далее», как утверждал Е. Летов [цит. по: Курий, 2004].

На наш взгляд, дебютные стихотворные опыты В. В. Маяковского и Е. Летова имеют наибольшее количество общих мест. Влияние В. В. Маяковского ощутили на себе практически все российские рок-музыканты, но только Е. Летов в начале своего творческого пути был более всех близок к выдающемуся футуристу: не менее свеж, стремителен, резок и образен. Активная социальная позиция, которую он занимал в течение всей жизни, преобладающий радикальный пафос многих его произведений роднят его с В. В. Маяковским. В то же время поэзия и В. В. Маяковского, и Е. Летова – это

неповторимый эстетический мир, раскрытие специфики которого необходимо не только «для прояснения картины поэтического развития российского рока» [Моисеев, 2004, с. 7], но и для понимания механизмов функционирования русской поэзии в целом. Среди последних исследований типологической связи творчества двух поэтов можно выделить также прозвучавший на одном из летовских семинаров доклад О. Р. Темиршиной «Между мифом и утопией: Летов и Маяковский» и её статьи о творчестве двух поэтов, в том числе «Поэтическая типология лирики Летова и Маяковского: от модели мира к языку», где рассматриваются «категории телесности и пространства, выполняющие в текстах «конструктивную» функцию» [см.: Темиршина, 2017а].

В хрестоматийном стихотворении «Вам!» В. В. Маяковский даёт нелицеприятные портреты обывателей: «Вот вы, мужчина, у вас в усах капуста / Где-то недокушанных, недоеденных щей. / Вот вы, женщина, на вас белила густо, / Вы смотрите устрицей из раковин вещей» («Вам!») [Маяковский, 1987, с. 59]. С этим четверостишием В. В. Маяковского корреспондирует стих Е. Летова «Вы»: «У вас лица, как гороховый суп / У вас жизни, как промасленная бумага / У вас мечты как выстиранные пододеяльники! / У вас мир как противогаз» [Летов, 2018, с. 146]. Этот стих предваряет одну из наиболее едких, саркастичных и безжалостных песен в альбоме «Некрофилия», а, возможно, и во всём творчестве Е. Летова этого периода – «Попс». Несмотря на очевидную концептуальную сопредельность стихотворения В. В. Маяковского и данных текстов Е. Летова, в первом адресат лирического героя так или иначе конкретизируется, во вторых, наоборот, обобщается, глобализируется, а протестный вектор направлен на бессмысленное существование в целом: «В ваших мозгах жиреет попс / В ваших пальцах ржавеет сталь / <...> / Какая попсня <...>» («Попс») [Там же, с. 217]. Ключевое отличие в восприятии мира людей у двух поэтов состоит именно в этом. В одном случае *все* люди – изоморфная копошащаяся масса: «Насекомые извиваются / Насекомые копошатся» («Насекомые») [Там же, с. 244]; «Людские массы текут мочою, / Они безличны, они бескрайни» («Там где иначе...») [Там же, с. 127]. В другом – «изобилует» только буржуазно-мещанская толпа: «Толпа озверев, будет тереться / Ощетинит ножки стоглавая вошь» («Нате») [Маяковский, 1987, с. 50]. О. Р. Темиршина, подробно исследуя аспекты когерентности художественных миров обоих поэтов, в том числе взаимовлияние «психоделической» / социальной утопий, приходит к выводу, что в поэтических прецедентах – «предельный индивидуализм, отрицающий всякие границы, растворяется в безличном» [Темиршина, 2017б, с. 204]. В той же плоскости понимания «мотивного комплекса имперсональности» поэтики Е. Летова находятся А. Н. Черняков и Т. В. Цвигун: «<...> с одной стороны, стихи и песни Летова характеризует сильная эгоцентрическая доминанта, <...> с другой – Я у Летова часто стремится к самоотрицанию, нивелированию, стиранию из мира, демонстративно утрачивает свои дистинктивные признаки и свою сущность: телесную, ментальную, иногда речевую» [Черняков, 2017, с. 63].

Важно подчеркнуть, что и в том, и в другом случае главенствует стремление исследовать и выразить помимо социального, также экзистенциальный абсурд подобного существования, причём оба поэта одновременно и причисляют самих себя к «людской массе», и абстрагируются от неё. Сравните: «Я одинок, как последний глаз / у идущего к слепым человека» («Я») [Маяковский, 1987, с. 49], или «Кругом такие / умные, дураки / гении, мёртвые духом / Держусь напряжённо / до скул сдерживаюсь / чтобы откуданибудь / что то бы не пролилось / не выпало не потерялось / не позабылось не поломалось» («За окном темно и холод...») [Летов, 2018, с. 10], или «земля для мёртвых / страна дураков / и сам дурак» («Ветер с гор») [Там же, с. 8]. В их ранних стихах В. Маяковского и Е. Летова

запечатлён апофеоз одиночества лирического героя, но это одиночество – одиночество творца, чья участь трагична. В абсурдных попытках преобразования пошлого мира людей настоящие поэты всегда находятся в состоянии войны. Истинные художники – это всегда солдаты (по меткому, более позднему, определению Е. Летова), призванные погибнуть в своём высочайшем стремлении переустройства обыденности. Сравните также: «На Второй Мировой поэзии / Призван годным, и рядовым» («В чистом поле – дожди» А. Башлачева) [Наумов, 2014, с. 121] и «На фронтах мировой поэзии / люди честные все святые» [Там же, с. 123]. Они доказывают это не только поэтическим словом, но всей своей жизнью, постановкой себя в запредельные, нечеловеческие условия.

Эти мотивы экзистенциального абсурда сливаются с богоборческими мотивами, характерными для творчества и философии ранних и поздних экзистенциалистов и близких к ним авторов (Ф. М. Достоевский, Ф. Ницше, А. Камю, Ж.-П. Сартр и другие) Данный аспект, объединяющий двух поэтов, заметила Е. Р. Авилова: «Утопизм в роке и в авангарде обуславливает появление ряда устойчивых мотивов и тематических комплексов. Так, например, подобное понимание автора обуславливает появления мотива богоборчества. Показательным с этой точки зрения является творчество В. В. Маяковского и Е. Летова» [Авилова, 2010, с. 12].

Между тем по отношению к социуму лирический герой ранних песен Е. Летова ведёт себя экстремистски и одиозно, однако не совсем так, как герой революционного периода поэзии В. В. Маяковского. К примеру, несмотря на буквальность совпадений некоторых строк в паре стихотворений «Левый марш» и «КГБ-рок» (сравните: «Разворачивайтесь в марше! / Словесной не место кляузе. / Тише, ораторы! / Ваше / слово, / товарищ маузер.» («Левый марш (Матросам)») [Маяковский, 1987, с. 106] и «Левой-правой, левой-правой/ Ваше слово, товарищ Мао / Ваше слово, товарищ Маузер» («КГБ-рок»; цитаты, кроме отмеченных особо, взяты с официального сайта «Гражданской обороны»). Герой первого фрагмента сливается с общим революционным потоком, а летовский герой остаётся одиноким. В финале последнего цитируемого текста следует дословная цитата из «Левого марша»: «Довольно жить законом, / данным Адамом и Евой. / Клячу историю загоним. / Левой! Левой! Левой!» («КГБ-рок»). Но если В. В. Маяковский искренен в своей лозунговости, на момент написания стихотворения он верит в дело партии, то в летовском контексте этот отрывок приобретает диаметрально противоположное значение: вскрывается цинизм и подлость методов КГБ, ассистирующих совдеповским административным порядкам. Можно делать только то, что разрешено Комитетом, потому строки «Долой панк-рок, долой heavy metal / Долой new wave, отныне да здравствует лишь КГБ-рок» («КГБ-рок») перестают восприниматься буквально и приобретают универсальный смысл, иллюстрирующий всякую систему подавления. Песни, подобные «КГБ-рок», по словам автора, были написаны «на злобу дня»: «Все мои политические приключения породили в лучшем случае сериал этаких “песен протеста” типа “КГБ-рок”, “Новый 37-й”, “Анархия”, “КГБ” и других. А это, надо признаться, отнюдь не самые ценные мои сочинения» [Домой]. Не включены они и в сборник стихов и текстов песен Е. Летова [Летов, 2018]. С нашей точки зрения, даже подобные тексты помимо понятной исторической ценности как наглядных примеров работы социальных институтов и их влияния на жизнь творческой личности, приобретают у Е. Летова ещё и очевидный характер иллюстраций эпохи. Не говоря уже о важности их для понимания специфики творческой эволюции автора и, несмотря на присущий им пафос, объективной поэтической значимости.

Таким образом, можно согласиться с мнением Е. Р. Авиловой о том, что «в поэзии Е. Летова антитрадиционализм выступает в качестве осевой универсалии и может

пониматься не только как отход от литературной традиции (как это чаще всего встречается у футуристов), но как противостояние определенной социально-политической системе» [Авилова, 2010, с. 17]. Приведённые примеры репрезентируют еще одну отличительную черту творчества Е. Летова – перевернутое, нередко саркастическое, отношение к цитатам, частотным в его стихах. Смещая и смешивая контексты, используя языковую игру, силлепсис, пантограммы и т. п., он ставит под вопрос истинность тех или иных цитируемых высказываний и правомерность общепризнанного их понимания: «А что касемо цитирования... это очень здорово – взять и привнести что-то неожиданное и новое, красивое – в то, что уже... Это как взять и достать с чердака старую игрушку, сдуть с нее пыль, подмигнуть, оживить – и да будет Праздник!» [Домой]. Либо же, помещая «чужое слово» в свой контекст, он добивается эффекта «приращения смысла»: «...когда я делаю песни, мне совершенно наплевать, я это пишу или не я. Я могу цитировать кого угодно, могу не цитировать. У меня весь материал такой, как пластилин, – море словесного, культурного пластилина. Музыка, религия – то же самое. Из всего этого можно делать хорошо и красиво – и свое» [Гурьев, эл. р.]. А если на цитате строится всё произведение (как, к примеру, стихотворение «Сто лет одиночества») или цикл произведений (одноименный альбом, а также «Невыносимая лёгкость бытия» или «Тошнота»), то речь может идти о глубокой, метафизической связи художников, не говоря уже о вероятной «синонимичности» творчества, своеобразном оммаже. Недаром, к примеру, в отдельных поздних песнях «Гражданской обороны» отчётливо, на наш взгляд, и в текстах, и в музыке слышатся интонации одной из любимых групп Е. Летова – Love и ее идейного вдохновителя и поэта Артура Ли (сравните: «Всё оно чужое / – У тебя лишь только имя своё» («Чужое») и “Where the light shines dim all around you / And the streets are paved with gold and if / Someone asks you, you can call my name” (“A House Is Not a Motel”) (цит. по: [Love, 1967])).

Следует привести и справедливые мнения исследователей о цитировании в рок-песнях. С одной стороны, о том, что «цитата из текста может стать знаком определённого дискурса, чаще всего в том случае, когда цитата уже утратила связь с источником и превратилась в расхожее клише» [Скорлупкина, 2016, с. 246]. С другой стороны, о том, что «мир Летова часто как раз на использовании и повторяемости своего рода формул и строится; и в том числе, это формулы, изначально являющиеся как раз заглавиями художественных произведений – например, “Невыносимая лёгкость бытия” или “Сто лет одиночества”» [Доманский, 2017, с. 192]. О том же говорил и сам Е. Летов: «Вообще – ВСЕ ВСЕГДА БЫЛО И БУДЕТ – это ЗНАНИЕ. Оно кругом. Вот – в деревне за окошком. В коте моем, который на матрасике спит. Знание не принадлежит никому лично. Так же как и мои песни в высшем смысле не принадлежат лично мне. Или наоборот – Знание принадлежит всем. Мне вот постоянно кажется, когда я встречаю что-нибудь НАСТОЯЩЕЕ – что это – я» [Домой, *орфография и пунктуация сохранены*].

Работая с контекстами, а значит, в определённой степени ставя под сомнение справедливость канонических и официальных точек зрения, Е. Летов одновременно делает совершенно неожиданные выводы, представляя срез окружающей реальности – как правило, циничной, бессмысленной, горькой и жестокой, но таковой ее делают сами живущие. Правдивую и настоящую действительность, действительность любви в состоянии постичь немногие: «Любовь, по-моему, вообще – вещь весьма страшноватая. В обычном понимании. Все настоящее – вообще страшновато... Мне все говорят – у меня, мол, одна чернуха, мракобесие, депрессняк... <...> Я вот совершенно трезво и искренне сейчас говорю: все мои песни (или почти все) – именно о любви, свете и радости. То есть о том, КАКОВО – когда этого нет! Или КАКОВО это – когда оно в тебе рождается, или, что вернее, когда умирает.

Когда ты один на один со всей дрянью, которая в тебе гниет и которая тебя снаружи затопляет. Когда ты – не тот, каким ДОЛЖОН быть!» [Домой, *орфография и пунктуация сохранены*].

Стоит заметить, что характерные для творчества Е. Летова синтетизм и парадоксальность, конечно же, проистекают из парадоксальности и синтетизма его мировоззрения. Это видно не только в приводимых нами цитатах из интервью. Его подвижная политическая самоидентификация, гибкость диапазона взглядов, противоречивость суждений и прочее парадоксальным образом свидетельствуют об удивительной цельности этого человека. (Этот аспект развивает Ю. В. Доманский в статье «Формульная поэтика Егора Летова (Песня «Свобода», 1993)» на весьма показательном материале «программной» песни Е. Летова [Доманский, 2018а, 2018б]). Такая жизненная и творческая позиция базируется на древних учениях Востока, в которых проповедуется одномоментность видимого сущего и абсолютность Истины (Упанишады [Бхагаван, 2016], Дао дэ цзин [Дао дэ цзин, 2018] и другие).

Итак, для Е. Летова характерны предельные уровни, выражаемые во всём: в доведении до максимума абсурдистских приёмов и одновременно репрезентации тотального экзистенциального абсурда искусственно созданных человеком систем, в контрастности поэтических образов, воплощенной в противопоставлении форм крайних степеней ужаса, скрывааемых в человеческой природе и порождаемой ею, и светлых, и удивительных пространств и глубин человеческого естества, шире – материализующейся в его стихах извечной борьбы темных и светлых сил. Это реализуется помимо прочего в создании целостного ассоциативного ряда, где сходятся в единстве многие мировые авторы (в том числе В. В. Маяковский), при этом цитаты лишаются привычного контекста, на первый взгляд хаотические словесные комбинации, бессмысленные лексические осколки сопрягаются в нераздельности космоса, сплетаются в мистические письма.

Список литературы

1. Авилова Е. Р. Традиции поэтического авангарда 1910-х гг. в русской рок-поэзии: дисс. ... к. филол. н. Нерюнгри, 2010. 211 с.
2. Бхагаван Шри Сатья Саи Баба. Упанишады. Практика постижения истинной реальности. Москва: Свет, 2016. 112 с.
3. «Гражданская оборона»: официальный сайт группы. URL: <http://www.gr-oborona.ru/texts/> (дата обращения 11.09.2019).
4. Гурьев С. «Ловушка для Дурака» – Диалог с Егором Летовым // «Гражданская Оборона»: официальный сайт. URL: <http://www.gr-oborona.ru/pub/pub/1056115073.html#ixzz5zD9VTr2j> (дата обращения: 11.09.2019).
5. Дао дэ цзин. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2018. 144 с.
6. Доманский Ю. В. Долгая счастливая жизнь: Геннадий Шпаликов, Егор Летов, Борис Хлебников // Русская рок-поэзия: текст и контекст. Екатеринбург: УрГПУ, 2017. № 17. С. 188–212.
7. Доманский Ю. В. Формульная поэтика Егора Летова (песня «Свобода») // Русская рок-поэзия: текст и контекст. Екатеринбург: Изд-во «Уральский государственный педагогический университет», 2018а. № 18. С. 70–86.
8. Доманский Ю. В. Формульная поэтика Егора Летова. Москва: Bull Terrier Records, 2018б. 160 с.
9. Домой С. 200 лет одиночества. Интервью с Егором Летовым // Гражданская оборона, официальный сайт. URL: <http://www.gr-oborona.ru/pub/anarhi/1056981372.html>. (дата обращения: 11.09.2019).
10. Курий С. Бунтующий человек // Время Z, 2004. № 1–2. URL: <http://www.ytime.com.ua/ru/17/2004/30/154> (дата обращения: 29.08.2019).

11. Летов Е. Стихи. Москва: ООО «Выргород», 2018. 548 с.
12. Лимонов Э. Американские каникулы. Москва: «Амипресс», 1999. 432 с.
13. Маяковский В. В. Сочинения в 2-х томах. Том 1. Москва: Правда, 1987. 733 с.
14. Моисеев А. А. Егор Летов и поэзия XX века (к проблеме интертекстуальных связей) // Лингвистика XXI в. (Материалы федеральной научной конференции, Екатеринбург, сентябрь 2004 г.). Екатеринбург: Изд-во «Уральский государственный педагогический университет», 2004. С. 7–12.
15. Наумов Л. Человек поющий. Санкт-Петербург: Амфора, 2014. 543 с.
16. Пауэр К. Ю. Структура художественного пространства в русской рок-поэзии: Александр Башлачёв, Егор Летов, Янка Дягилева: автореф. ... к. филол. н. Москва, 2018. 18 с.
17. Скорлупкина Д. Г. Контаминация культурных кодов: «чужое слово» в поэтике группы «Ундервуд» // Русская рок-поэзия: текст и контекст. Сб. науч. трудов, Вып. 16. Екатеринбург; Тверь, 2016. С. 216–224.
18. Темиршина О. Р. Поэтика деформации. Образы телесного в поэзии Егора Летова // Русская рок-поэзия: текст и контекст. Екатеринбург: Изд-во «Уральский государственный педагогический университет», 2017а. № 17. С. 173–187.
19. Темиршина О. Р. Поэтическая типология лирики Летова и Маяковского: от модели мира к языку // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2017а, № 49. С. 188–208.
20. Цветаева М. «Эпос и лирика современной России» // Собрания сочинений: В 7 т. том 5/2. Москва: ТЕРРА, 1997. С. 375–396.
21. Черняков А. Н. «Снаружи всех измерений»: имперсональная топика Егора Летова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2017. № 4. С. 63–70.
22. Love. Forever Changes [Phonogram] – 1967.

Merkushov S. F.

*Ph.D. (Philology), Chief Specialist of the Center
for Russian Language and Culture,
Tver State University*

EGOR LETOV: BREAKING WITH TRADITION THROUGH THE PERCEPTION OF VLADIMIR MAYAKOVSKY

Now that the work of Egor Letov, one of the largest and most profound poets in Russian rock culture, finally was “demarginalized” and the subject is on a par with the study of creativity all of the “established” authors; when in the last five years regularly once a month in Russian State University for the Humanities is held a permanent academic seminar (already more than twenty of them were held), dedicated to the poet and musician, civic and political figure; when the release of scientific papers and books on the vast issues of his work has long ceased to be something outstanding (it is enough to mention “Formulaic poetics of Egor Letov” by Y. V. Domansky, or the number of master’s theses dedicated though not entirely to E. Letov), there is still a feeling that we are dealing with an endless source of study. It seems that the possibility of analyzing the correlation specifics of E. Letov’s creativity, mainly from the point of view of his avant-garde, absurdist precept, is of particular importance in this regard. E. Letov’s work is related to the work of many Russian poets of the twentieth century, futurists and OBERIUts in particular. The identification and interpretation of textual and artistic allusions here are essential both for defining the artistic philosophy of E. Letov and for discovering new meanings in the poems of his predecessors. This article considers this aspect in connection with the work of V. V. Mayakovsky, with which the early work of E. Letov has the maximum number of points of contact.

Keywords: Letov, Mayakovsky, rock poetry, avant-garde, tradition, absurdity, quote.

УДК 378,4:811.111

Кочеткова Людмила Юрьевна

Кандидат географических наук, старший преподаватель
кафедры английского языка и межкультурной коммуникации,
Пермский государственный национальный
исследовательский университет
614099, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.
Тел: +7 (342) 2396 350
E-mail: kochetkovalu@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ СТРАТЕГИЯМ ПАРАФРАЗИРОВАНИЯ ПРИ РАБОТЕ С УЧЕБНЫМИ ТЕКСТАМИ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Важным умением студентов, изучающих иностранный язык, является умение парафразировать учебный текст. Это умение позволяет учащимся избегать дословного воспроизведения авторских предложений и проявлять индивидуальность речи и мышления через применение известных им лексических единиц и грамматических конструкций. Техники парафразы идеально подходят для тренировки языковых навыков и развития устной речи, делая последнюю более выразительной. Однако у большинства студентов-бакалавров неязыковых специальностей на первых занятиях по иностранному языку обнаруживается полное отсутствие парафрастических умений. В данной работе рассматриваются определения термина «парафраз», а также типы текстовых парафразов, которым автор статьи обучает студентов неязыковых специальностей на занятиях по английскому языку. Особое внимание уделяется обучению такому типу текстового парафразы как пересказ. Статья освещает наиболее распространённые стратегии парафразирования (использование синонимов, антонимов, изменение структуры предложения и т. д.). В работе описываются типичные ошибки, допускаемые студентами при пересказе (использование авторских предложений без каких-либо изменений, использование информации не из всего текста, а только из первой половины или первой трети текста, неумение вычленять главную информацию, опуская несущественные детали). В работе представлен авторский опыт обучения стратегиям парафразирования при обучении чтению как самостоятельному виду речевой деятельности (когда техники парафразирования отрабатываются при проверке заданий на поисковое и изучающее чтение), а также при обучении чтению как средству формирования и контроля смежных речевых умений и языковых навыков. В частности, для развития говорения на базе изучаемого текста часто применяется упражнение «снежный ком».

Ключевые слова: парафраз, стратегии парафразирования, обучение чтению и говорению, английский язык.

Введение

Важным умением студентов, изучающих иностранный язык как на языковых, так и на неязыковых факультетах, является умение парафразировать учебный текст. Это умение

позволяет учащимся избегать дословного повторения авторских предложений, проявлять индивидуальность в речи и в мышлении через применение уже известных им лексических единиц и грамматических конструкций. Как правило, преподаватель часто сталкивается с тем, что при обучении чтению студенты-бакалавры первого курса неязыковых специальностей воспроизводят предложения из текста вместо того, чтобы излагать авторскую мысль своими словами. В данной работе мы рассмотрим суть понятия «парафраз» и типы парафразы, которым мы обычно обучаем студентов на занятиях по английскому языку. Мы также опишем стратегии парафразирования, которые осваивают студенты при работе с учебными текстами.

Основная часть

Для начала рассмотрим сам термин «парафраз». В «Малом академическом словаре русского языка» парафраз определяется как «передача другими словами или в другой форме содержания чего-либо» [Малый академический словарь, эл. р.]. Согласно «Сборному словарю иностранных слов русского языка» парафраз представляет собой «пересказ какого-нибудь целого сочинения, отдельных частей или мыслей своими словами с разными объяснениями и дополнениями» [Сборный словарь иностранных слов, эл. р.; Перефразирование ... эл. р.].

Одно из первых определений текстового парафразы в лингвистике было предложено ещё Т. ван Дейком. Текстовыми парафразами в узком понимании данного слова являются два текста с идентичными семантическими, но с различными морфолого-синтаксическими и лексическими структурами. В более широком смысле парафраз может происходить за счёт изменения порядка предложений или за счёт использования меньшего числа предложений, чем в исходном тексте [Баранцева, 2009].

Обычно выделяют несколько типов текстового парафразы. Однако на занятиях английского языка со студентами-бакалаврами первого курса неязыковых факультетов мы чаще всего изучаем такой тип текстового парафразы, как пересказ. Иногда (при хорошем языковом и речевом прогрессе студентов) также удаётся выделять на занятиях время для работы над резюме. Оба эти типа парафразы предполагают умение вычленять главную информацию в оригинальном тексте и опускать несущественные детали.

При работе над пересказом мы обучаем студентов общепринятым стратегиям парафразирования исходного текста, к которым относятся:

- 1) замена лексических единиц оригинала на синонимы,
- 2) изменение структуры предложения,
- 3) изменение порядка следования идей,
- 4) выражение главной мысли источника в более обобщенной (или более конкретной) форме,
- 5) разбиение длинных сегментов оригинального текста на более короткие [Там же, с. 21].

При этом следует объяснять студентам значимость данных стратегий. Обучающиеся должны понимать, что парафраз отражает богатство их словарного запаса, их уровень владения различными грамматическими структурами, а также умение обобщать информацию и трансформировать предложения. Тем самым парафраз делает их речь уникальной и индивидуальной.

Самым простым и понятным требованием при обучении парафразу является стремление избежать повторов. Для этого на своих занятиях мы обучаем студентов неязыковых специальностей следующим техникам:

- 1) применению синонимов (employer – worker),
- 2) замене существительных местоимениями (France – it; I gave it to Jane – I gave it to her),
- 3) замене одних существительных другими, выражающими функцию или роль первых (Paris – the Capital of France, J. Archer – the author of the story),
- 4) использованию антонимов (при этом изменяется и структура предложения *John won the game – Tom lost it*).

Мы также отработываем такие техники парафразирования, как (5) изменение грамматических структур (It was necessary for John to attend the meeting – John had to attend the meeting), (6) использование более коротких предложений и менее громоздких конструкций. Тексты из учебно-методического комплекса (*далее – УМК*), как правило, содержат сложные конструкции. Важно научить студентов умению формулировать основную мысль предложения или целого абзаца и излагать её в простой форме. Хорошо известно, что говорящему нелегко запомнить и воспроизвести длинные предложения. Кроме того, длинные предложения и сложные конструкции трудно воспринимаются на слух.

Рассмотрим, как студенты обучаются парафразу при работе с текстами. Следует пояснить, что УМК для студентов-бакалавров первого курса неязыковых специальностей в ПГНИУ выступает «Focus on IELTS Foundation» издательства «Pearson Longman» [O'Connell, 2006]. Данный УМК нацелен в первую очередь на обучение чтению как самостоятельному виду речевой деятельности. Это означает, что тексты и задания к ним направлены на то, чтобы сформировать у студентов умение находить в тексте определённую информацию в том или ином объёме.

Данный УМК направлен на развитие просмотрового, поискового и изучающего чтения. Просмотровое чтение (skimming) нацелено на получение общего представления о прочитанном тексте. Поисковое чтение (scanning) – это умение быстро находить конкретную информацию в тексте (имена, факты, цифры). Изучающее чтение (reading for detail) – это внимательное чтение текста (или его части) с целью правильного понимания мысли автора [O'Connell, 2006, p. 8, 10]. При проверке заданий на поисковое и изучающее чтение отработываются техники парафразирования, описанные ранее.

Помимо обучения студентов указанным видам чтения мы используем тексты из данного УМК как базу для обогащения словарного запаса студентов, введения новых грамматических структур, закрепления ранее изученного грамматического материала, а также для развития умения говорить на английском языке. При обучении чтению как средству формирования и контроля смежных речевых умений и языковых навыков развитие говорения для нас является приоритетным. В связи с этим выбор лексико-грамматических средств для отработки на занятии происходит с учётом их полезности для выполнения коммуникативных заданий. Тексты, служащие основой для введения и отработки лексико-грамматического материала, а также для развития говорения обычно берутся из рабочей тетради (так как они кажутся более интересными) и к ним разрабатываются соответствующие упражнения.

Студенты изучают такие тексты самостоятельно, тогда как проверка заданий и обсуждение проходят на занятии. Вместе с текстом студенты получают в качестве домашнего задания предтекстовые и текстовые задания. Первым предтекстовым заданием является ознакомление студентов со списком новых слов и выражений из текста. Это задание нацелено в первую очередь на то, чтобы сократить уровень языковых трудностей и (в определённой мере) пробудить интерес к тексту. Предлагаемые лексические единицы должны быть полезны для последующих этапов работы с текстом, в частности для

обсуждения содержания текста и поставленных в нём проблем. После ознакомления с новым лексическим материалом студентам предлагаются упражнения, полезные для парафразы текста: найти синонимы, антонимы, выполнить упражнения на словообразование.

Другими предтекстовыми заданиями, которые получают студенты, являются специальные вопросы или утверждения. Прежде чем изучать текст, студенты должны попытаться ответить на предложенные вопросы или определить, какие утверждения являются ложными. Целью этих заданий является активизация общих знаний студентов, а также развитие у них критического мышления.

Во время чтения текста студентам следует найти ситуацию, в которой были использованы указанные лексические единицы, и описать её своими словами. Затем студенты должны ответить на поставленные вопросы, объяснив причину того или иного события (поступка), а также определить, какие утверждения являются ложными и исправить их. Формулируя ответы на поставленные вопросы и исправляя ложные утверждения, студенты также призываются использовать техники парафразы, описанные ранее в нашей работе.

После того как на занятии вышеперечисленные задания были сделаны, а трудные моменты в заданиях разобраны, студенты должны составить пересказ текста. При этом выполненные задания должны служить учащимся опорой – ответы на вопросы и утверждения по тексту могут быть готовыми фрагментами нового – вторичного – текста, созданного ими. В начале учебного курса пересказ составляется на уроке совместными усилиями учащихся под контролем преподавателя. Это обусловлено тем, что подавляющее большинство студентов на неязыковых специальностях не умеют правильно пересказывать изученный текст. Типичными ошибками являются:

- 1) использование авторских предложений без каких-либо изменений,
- 2) использование информации не из всего текста, а только из первой половины или первой трети текста,
- 3) неумение вычленять главную информацию, опуская несущественные детали.

В связи с этим на первых занятиях мы используем такое упражнение, как «снежный ком».

Суть этого упражнения заключается в том, что каждый следующий студент добавляет предложение к общему пересказу, повторив все предыдущие предложения. Это упражнение имеет немало достоинств. Во-первых, каждое предложение сразу проходит проверку со стороны преподавателя на наличие языковых и стилистических ошибок. При этом преподаватель вовлекает других студентов в правку составленного предложения. Необходимые изменения вносятся до того, как появится новое предложение, поэтому каждое одобренное предложение служит студентам речевым образцом. Во-вторых, на этом упражнении удобно отрабатывать техники парафразы. Студенты могут помогать друг другу, предлагая различные варианты переложения информации из оригинального текста. В-третьих, студенты не составляют индивидуально целый пересказ, а только вносят небольшой вклад в общий вторичный текст. Таким образом, студенты, обладающие меньшими языковыми способностями, могут постепенно учиться парафразировать, беря пример с других более подготовленных студентов.

Опыт преподавания английского языка на неязыковых факультетах показывает, что использование синонимов является для студентов самым лёгким парафрастическим преобразованием. Для выполнения такого упражнения им нужно просто знать синонимы. Задание на замену существительных местоимениями или другими существительными

является для студентов более сложным, так как требует от них не только знания лексики, но и проявления критического и творческого мышления.

При выполнении текстовых упражнений подключаются все остальные техники парафразы. При этом студенты имеют возможность показать не только знание лексики и грамматики, но и проявить индивидуальность мышления, отбирая наиболее точные и уместные языковые средства для передачи информации.

Наиболее полное проявление техник парафразы происходит при выполнении послетекстовых упражнений, так как студенты переходят с уровня отдельных предложений к развёрнутым высказываниям. Это означает, что от студентов требуется организовать предложения так, чтобы между ними была логическая связь. Техники парафразы на этом этапе работы с текстом позволяют студентам избегать повторов и тем самым делают их речь более интересной.

Заключение

Мы рассмотрели термин «парафраз» и техники парафразирования, которым обучаем студентов неязыковых специальностей. Отработка этих техник ведётся в первую очередь при работе с текстами, однако предлагаемые задания подходят также для развития парафрастических умений при обучении аудированию. Владение техниками парафразирования требует от студентов большого труда. Тем не менее, в конечном счёте эти техники хорошо закрепляют языковые навыки и делают речь студентов более выразительной.

Список литературы

1. Баранцева О. А. Парафраз текста как объект лингвистического анализа. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/parafraz-teksta-kak-obekt-lingvisticheskogo-analiza> (дата обращения: 11.06.2020).
2. Малый академический словарь русского языка. URL: <https://gufo.me/dict/mas/парафраз> (дата обращения: 08.06.2020).
3. Перефразирование как путь к оптимальному переводческому решению. URL: https://studme.org/195055/literatura/perefrazirovanie_put_optimalnomu_perevodcheskomu_resheniyu (дата обращения: 08.06.2020).
4. Сборный словарь иностранных слов русского языка. URL: https://classes.ru/all-russian/dictionary-russian-foreign2-term-27300.htm#ПАРАФРАЗ_значение (дата обращения: 08.06.2020).
5. O'Connell S. Focus on IELTS Foundation. Pearson Longman. 2006.

Kochetkova L. Yu.

Ph.D. (Geography), Senior Lecturer, the English Language and Intercultural Communication Department, Perm State University

TEACHING PARAPHRASING STRATEGIES WHILE DEALING WITH TEXTS AT ENGLISH LANGUAGE LESSONS

Paraphrasing skills are essential for students studying a foreign language. Such skills allow them to avoid word-for-word repetitions of the author's sentences and to show the individuality of their speech and thought by using words and grammatical structures they know. Paraphrasing techniques are ideal for developing language skills and especially for developing speaking skills thus making students more eloquent. However at the beginning of the foreign language course

students demonstrate the lack of such skills. The article gives some definitions of the term “paraphrase” and outlines the types of text paraphrases which the author of the article teaches her students of non-linguistic specialities at English language lessons. The author’s focus is on teaching students such type of a text paraphrase as rendering. The work describes the most common paraphrasing strategies (using synonyms, antonyms, changing a sentence structure, etc.). The article reveals the most common mistakes students make while rendering a text (reproducing sentences from the text word for word, using information only from the first half of the text, inability to single out the main information leaving insignificant details aside). The article describes the author’s experience of teaching students paraphrasing strategies while dealing with texts at English language lessons. Students master the strategies while checking the exercises aimed at developing such reading skills as scanning and reading for detail. Paraphrasing strategies are also mastered when texts are used as a basis for developing other language skills. In particular for developing speaking skills the exercise “snowball” is often used.

Keywords: paraphrase, paraphrasing strategies, developing reading and speaking skills, English language



© Пресс-служба Пермского государственного национального исследовательского университета

УДК 372.881.111.1

Лопатин Максим Александрович

Преподаватель кафедры иностранных языков

и межкультурных коммуникаций,

Уральский государственный университет путей сообщения

620034, г. Екатеринбург, ул. Колмогорова д. 66

Тел.: +7 9002035457

E-mail: maxandart@rambler.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА КОМПЕНСАТОРНЫХ СТРАТЕГИЙ В ХОДЕ УСТНОГО ЭКЗАМЕНА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

С конца 1970-х гг. наблюдается интерес к исследованию стратегий изучения языков. Внимание методистов перемещено от преподавателя к студенту, в результате чего выявлено разнообразие приёмов изучения языка студентами. Несмотря на то, что в процесс обучения вовлечены и преподаватели, и студенты, всё-таки большая часть исследований сосредоточена на методах обучения, а самому обучающемуся внимание почти не уделяется. Преподаватели иностранных языков настолько озабочены поисками лучших методов обучения, что им не удаётся уделять внимание процессу изучения языка студентами. А между тем стратегии изучения языка у самих обучающихся бывают весьма эффективными. Это особенно касается студентов с более низким уровнем подготовки. Такого рода стратегии могут оказать заметное влияние на совершенствование навыков изучаемого иностранного языка. В данной статье предложен такой подход: понимание и знание стратегий изучения не только преподавателями, но и студентами может способствовать проникновению в самую суть процесса обучения иностранному языку. Компенсаторные стратегии, ориентированные на поддержание коммуникации на изучаемом иностранном языке даже в условиях недостаточности знаний, могут улучшить языковую практику и помочь студентам стать более уверенными и компетентными. В работе предпринята попытка выявить наиболее и наименее часто используемые студентами неязыкового вуза компенсаторные стратегии в ходе устного экзамена по английскому языку.

Ключевые слова: компенсаторные стратегии, коммуникация, разговорная практика, недостаточность языковых средств, ожидаемые стратегии, контрольный перечень, устный экзамен, взаимосвязь.

Введение

Главной практической целью обучения иностранному языку в неязыковом вузе является формирование у будущих специалистов коммуникативной компетенции, которая определяет их способность и готовность к межкультурному общению. Компенсаторный компонент является неотъемлемой и весьма важной составляющей этой компетенции, поскольку он позволяет в процессе общения восполнять недостаточность языковых средств и находить выход в ситуации неполного понимания при передаче или приёме иноязычной информации. Однако компенсаторные стратегии используются студентами более чем сдержанно. Можно говорить о том, что большая часть обучающихся имеет устоявшиеся привычки в учёбе, которые могут стать препятствиями в изучении иностранного языка. К

сожалению, преподаватели иностранного языка не уделяют внимания искоренению нежелательных приёмов в языковом изучении. Студентам необходимы такие стратегии, которые будут более благоприятны для освоения ими иностранного языка. Для того, чтобы процесс изучения языка был успешным, необходимо сочетание «...стратегий языкового изучения, личного времени, усилий и внимания со стороны студентов, при этом преподаватели должны подхватывать любую возможность, чтобы помочь обучающимся вырабатывать и использовать стратегии, с помощью которых они могут стать самостоятельными и ответственными за свою собственную учёбу» [Brown, 1994, p. 96].

Компенсаторные стратегии: определения. Компенсаторные стратегии – это такие стратегии, «которые позволяют студентам использовать иностранный язык для его понимания и воспроизводства, несмотря на дефицит знаний (Перевод – М.Л.). Компенсаторные стратегии предназначены для восполнения недостаточного запаса грамматических знаний и особенно лексики» [Oxford, 1990, p. 49].

Автором предлагается 10 компенсаторных стратегий: догадка по языковым подсказкам, догадка с помощью других подсказок, переключение на родной язык, обращение за помощью, использование мимики или жестов, частичное или полное уклонение от общения, выбор темы, корректировка или аппроксимация сообщения, придумывание слов, использование перефразирования или синонимов [Ibid.].

Студенты уклоняются от коммуникации или испытывают страх, но не отказываются от стратегий (или реакций), которые не очень эффективны для обучения или поддержания коммуникации. Конечно, такая стратегия может быть обязана своим происхождением каким-то культурным причинам и служить для того, чтобы помочь «сохранить лицо» и студенту, и преподавателю [Windle, 2000, p. 7]. Однако, вне зависимости от культурной или какой-либо другой мотивации, отказ или уход от общения часто способствует созданию некомфортной атмосферы, которая может стать препятствием для дальнейшей речевой практики, а во время экзамена отрицательно влиять на оценку студента. Обучение студентов положительным стратегиям в коммуникации при ограниченном запасе слов и грамматических навыков улучшит и экзаменационные оценки, и разговорную практику, и поможет студентам стать в коммуникативном плане более уверенными и компетентными.

Следует отметить и мнение о том, что поддержание или усиление мотивации студентов является одной из проблем, с которой сталкиваются преподаватели, работая над совершенствованием изучения языка [Gardner, 1996, p.91]. Есть даже точка зрения, что студенты с высоким уровнем мотивации устают от занятий, на которых слишком много внимания уделяется форме вместо того, чтобы позволить им взаимодействовать на изучаемом языке [Abdesslem, 1996, p. 54]. Кроме того, студенты с невысоким уровнем мотивации могут стать «более мотивированными» при помощи удачного опыта взаимодействия на изучаемом языке. Следовательно, обучение студентов компенсаторным стратегиям может повысить степень мотивации и улучшить потенциал студентов для успешной учебы, придать им уверенности. Компенсаторные стратегии являются важными и для учебы, и для эффективной коммуникации на изучаемом иностранном языке [Kim, Margolis, 2000, p. 28].

Мы уже отмечали точку зрения R. L. Oxford на компенсаторные стратегии в контексте стратегий языкового изучения, которые направлены на обучение навыкам самостоятельной работы по иностранному языку [Oxford, 1990, p. 80], которая разделяет учебные стратегии на две категории: прямые и косвенные. Прямые учебные стратегии включают в себя память, когнитивные способности и компенсацию. Косвенные включают метакогнитивные способности, аффективные и социальные стратегии.

На занятиях по английскому языку чрезмерно подчеркивается значение запоминания, при этом обычно пренебрегают другими 5 типами стратегий [Kim, Margolis, 2000, p. 25]. Представляется разумным предположение, что с помощью диверсификации знаний и способностей студентов во всех учебных стратегиях можно повысить эффективность их учёбы.

В своей работе мы сосредоточились на компенсаторных стратегиях. Оксфордский термин «компенсаторные стратегии» и его определение в литературе не является общепризнанным. В действительности этот термин используют очень немногие исследователи, гораздо чаще используется термин «коммуникационные стратегии». основополагающие работы по этой теме основывались на исследовании анализа ошибок, которые делали студенты в процессе коммуникации. Как только структурные исследования сменились функциональными, во главу угла был поставлен анализ дискурса [Khanji, 1996, p. 145]. С позиций этого подхода коммуникационные стратегии стали определять как «“проблемную деятельность”, возникающую из-за несоответствия целей и средств обучающегося» [Abdesslem, 1996, p.60].

R. Khanji выделил три компонента коммуникационных стратегий [Khanji, 1996, p. 152]: 1) трудности в коммуникации из-за недостаточности знания языка; 2) наличие у студента знания об этой проблеме; 3) наличие решения для преодоления проблемы.

Другие исследователи рассматривали коммуникационную стратегию как попытку решить проблему одновременно с достижением языковой цели, но рассматривали осознание студентами этой стратегии только как потенциал [Faerch, Kasper, 1983, p. 22]. Другими словами, студенты не всегда осознанно используют свои стратегии. Позже определение было расширено «включением» вербального и невербального механизмов для решения коммуникационной проблемы [Brown, 1994, p. 31]. H. Abdesslem рассматривал термин «коммуникационные стратегии» как проблемный и считал его «подозрительным ярлыком», полагая, что «механизму дискурса» следует обучать на занятиях [Abdesslem, 1996, p. 61]. Эта критика термина «коммуникационные стратегии» частично берёт своё начало из таксономии K. Faerch и G. Kasper, которые, например, полагали, что говорящий «в коммуникационном событии» начинает с цели, и эта цель может рассматриваться как акт речи.

Коммуникация и стратегии изучения. В течение двух последних десятилетий наблюдается растущий интерес к исследованию стратегий изучения языка в области овладения иностранным языком и коммуникации на нём. Заслуживает наибольшего внимания исследование стратегий изучения языка, а также взаимосвязи успешности / неуспешности коммуникации и стратегий. Ученых интересует, могут стратегии вносить непосредственный вклад в изучение языка или нет. Так, J. Rubin полагает, что, по сравнению с когнитивными и метакогнитивными учебными стратегиями, коммуникационные стратегии оказываются связаны с изучением языка не в такой степени, поскольку «их основное внимание сосредоточено на процессе участия в разговоре и на понимании или выяснении того, что имел в виду оратор» [Rubin, 1987, p. 25]. Однако позднее R. L. Oxford дала более точное определение различию между непосредственными и косвенными стратегиями в обучении: разделение проходит по линии прямого или опосредованного вовлечения изучаемого языка при использовании заданной стратегии.

Основная часть

В своей работе мы предприняли попытку выяснить, какие компенсаторные стратегии используют студенты Уральского государственного университета путей сообщения при изучении иностранного (английского языка) и какие из них, как правило, ими не используются. Нас интересовала также частота использования стратегий, а также взаимосвязь между стратегиями изучения языка и экзаменационными оценками. Наше

исследование было проведено в группах 1 курса различных технических и экономических специальностей во время сдачи устного экзамена по английскому языку.

Был составлен контрольный перечень предполагаемых стратегий на основе списка компенсаторных стратегий R. L. Oxford, включённый в оценочную форму устного экзамена: 1) отключается, сдаётся; 2) замолкает на середине высказывания; 3) сокращает ответы; 4) делает неправильные предположения; 5) просит дополнительную информацию; 6) ищет подтверждения понимания; 7) проверяет возможности; 8) «Что вы сказали?» или эквивалент; 9) использует мимику или жесты; 10) переключается на родной язык; 11) выбирает темы; 12) придумывает слова; 13) использует перефразирование; 14) использует синонимы или антонимы; 15) использует метафоры, истории, опыт.

Контрольный список был разработан для того, чтобы было возможно быстро записывать наблюдаемые компенсаторные стратегии во время устной беседы на экзамене. При этом студенты не оценивались на предмет использования ими компенсаторных стратегий. Устный экзамен рассматривали, как возможность наблюдать компенсаторные стратегии студентов в условиях максимального уровня мотивации при обращении к такого рода стратегиям. Ограниченность ресурсов и времени сделала невозможным рассмотрение вопроса о ненаблюдаемых стратегиях компенсации в настоящем исследовании. Кроме того, аудио- и видеозапись не использовались, но, как теперь представляется, были бы полезными. Стратегии были обнаружены и идентифицированы таким образом, чтобы можно было наблюдать компенсаторные стратегии, используемые студентами.

В исследовании приняли участие 70 студентов 1 курса технических и экономических специальностей УрГУПС, изучающих английский язык. Из 5 групп, сдававших устный экзамен, 3 группы имели уровень Elementary и 2 группы – Pre-intermediate. Как только студенты приступали к беседе в рамках экзамена, наблюдаемые компенсаторные стратегии проверялись по контрольному перечню. Когда мы наблюдали компенсаторные стратегии, которые не были спрогнозированы, их записывали в специальном месте, предусмотренном для категории «другие стратегии», и делались отметки о том, сколько раз они были использованы студентами. После экзамена данные из контрольного перечня были проанализированы простым статистическим методом. Результаты обработки данных показали, что некоторые стратегии из перечня не были отмечены ни разу, другие использовались 1–2 раза. Общее количество, когда стратегия применялась студентами, и количество студентов, которые использовали данную стратегию, приведены в таблице 1.

Таблица 1

Перечень ожидаемых стратегий и частота их использования

Ожидаемые компенсаторные стратегии студентов	Количество студентов, использовавших стратегию	Сколько раз стратегия была использована
Отключается, сдаётся	37	80
Замолкает на середине высказывания	25	38
Делает неверные предположения	50	99
Просит дополнительную информацию	47	107
«Что вы сказали?» или эквивалент	59	120
Использует мимику или жесты	10	21

Ожидаемые компенсаторные стратегии студентов	Количество студентов, использовавших стратегию	Сколько раз стратегия была использована
Переходит на русский	40	85
Выбирает темы	2	3
Придумывает слова	2	2
Использует перефразирование	3	4
Использует синонимы или антонимы	2	2

Из приведённого перечня следует, что просьба повторить вопрос была самой распространённой стратегией, используемой экзаменуемым. Далее следуют предположения и запрашивание дополнительной информации. После них чаще всего студенты использовали прерывание беседы с переходом на русский язык, но эти стратегии наблюдались гораздо реже.

Таблица 2

Непредвиденные стратегии и частота их использования

Непредвиденные компенсаторные стратегии	Количество студентов, использующих стратегию	Сколько раз стратегия была использована
Повторяет незнакомые слова	2	3
Повторяет вопросы	12	17
Без слов показывает на необходимость в помощи	2	5
Говорит: «Я не понимаю»	3	4
Репетирует ответ	4	7
Тактика задержки	7	14
Пишет слова	1	2

Было отмечено несколько стратегий, которые не вносились в перечень, неожиданные или непредвиденные стратегии. Среди них наиболее частотным оказалось повторение вопросов до ответа, 17 случаев. В 14 случаях использовались разновидности тактики задержки. 4 студента были замечены в 7 случаях предварительной репетиции своих ответов, как правило, тихим голосом, но всё равно было слышно. В пяти случаях студенты без слов показывали, что им явно нужна помощь. Было отмечено 3 случая, когда студенты повторяли одно незнакомое слово. Наконец, один студент дважды записывал ответы прежде чем заговорить. В таблице 2 перечислены неожиданные стратегии, число наблюдаемых употреблений этих стратегий и количество студентов, применявших стратегии.

Для удобства в проведении анализа полученной информации некоторые стратегии были объединены. Например, «Отключается, сдаётся» и «Замолкает на середине высказывания» объединили в «Стратегии свёртывания»; стратегии «Просит дополнительную информацию» и «Что вы сказали?» объединили в одну рубрику «Ищет помощи». «Неправильные догадки» и «Переключается на русский» остались необъединёнными. Все остальные стратегии были выделены в одну категорию «Другие объединённые».

Для ответа на вопрос, какая стратегия самая часто повторяющаяся в нашем исследовании, мы сравнили частоту использования стратегии, которая хотя бы раз или больше была использована студентами. Результаты представлены в таблице 3. 12 студентов (18 %) использовали стратегию поиска помощи один раз. 60 студентов (84 %) применяли эту стратегию более одного раза, сделав её самой применяемой. 22 студента (31 %) использовали стратегию догадки по меньшей мере один раз, в то время как 53 студента (74 %) были

замечены в её использовании более одного раза. 17 студентов (24 %) использовали стратегию отказа от ответа хотя бы один раз, а 48 студентов (67%) пользовались ей более одного раза. 18 студентов (25 %) переходили на русский один раз, а 40 студентов (55 %) переходили на русский язык более одного раза. Наконец, 16 студентов (22 %) использовали другие стратегии один раз, в то время как 25 студентов (34 %) пользовались другими стратегиями больше одного раза.

Таблица 3

Ранжирование компенсаторных стратегий,
используемых участниками исследования, в сторону уменьшения

Стратегия	Более одного раза	Единичное наблюдение
Ищет помощи	60 (84 %)	12 (18 %)
Догадки	53 (74 %)	22 (31 %)
Свёртывание	48 (67 %)	17 (24 %)
Переход на русский язык	40 (55 %)	18 (25 %)
Другие объединённые	25 (34 %)	16 (22 %)

В таблице 3 значения чисел показывают количество участников, использующих стратегию, а проценты – частоту употребления в пределах каждой категории. Приведённые результаты показывают, что студенты чаще всего используют стратегию поиска помощи – просят дополнительную информацию. Второй по частоте употребления стратегией оказалось построение предположений. Другие стратегии, такие как использование жестов и мимики, синонимов и антонимов, перефразирование, в составе комбинированной стратегии проявили себя, как наименее часто наблюдаемые стратегии.

Чем больше студенты использовали стратегии свёртывания, тем ниже оказывались их экзаменационные баллы. Что, впрочем, неудивительно, поскольку вполне логично, что студент, который отключается от ответа и перестаёт говорить, вряд ли может рассчитывать на успешную сдачу экзамена.

Заключение

Наше исследование было направлено на выявление компенсаторных стратегий, которые студенты использовали на устном экзамене (наиболее и наименее часто). Было обнаружено, что участники исследования чаще всего искали на экзамене помощь, а реже всего пользовались объединёнными стратегиями, включавшими в себя перефразирование, жесты и т. д. Эта информация может помочь преподавателям выявить новые стратегии для изучения и использования.

Кроме того, большое число участников экзамена, как показал эксперимент, использовали стратегии свёртывания – отказывались от ответа, замолкали или останавливались на середине высказывания. Такие стратегии, возможно, и мотивированы с точки зрения культуры или полезны по эмоциональным причинам, но они зачастую сдерживают коммуникацию, уменьшают возможности практики использования языка, усиливают ощущение неспособности и, как следствие, отрицательно влияют на экзаменационные оценки. Следовательно, преподавателям следует искать возможности, чтобы помочь студентам реже обращаться к стратегиям сдерживания и чаще – к альтернативным компенсаторным приёмам.

Список литературы

1. Abdesslem H. Communication Strategies or Discourse Strategies in Foreign Language Performance. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Sheffield UK, 1996, 34(1). P. 49–62
2. Brown H. Principles of language learning and teaching (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994. 31–96 p.
3. Faerch K. & Kasper G. Plans and Strategies in Foreign Language Communication. London: Longman, 1983. P. 20–26
4. Gardner R. C. Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold, 1985. 91–93 p.
5. Khanji R. Two Perspectives in Analyzing Communication Strategies. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 1996, 34(2), IRAL. P. 141–154
6. Kim D. D. I. & Margolis D. P. Korean student exposure to English listening and speaking: instruction, multimedia, travel. *The Korea TESOL Journal*, 2000, Vol. 3, № 1. P. 25–29.
7. Lewis M. How to study foreign language. London: Macmillan Red Globe Press, LID, 1999. 212–236 p.
8. Oxford R. L. Language learning strategies that every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990. 49–80 p.
9. Rubin J. Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology // A.L. Wenden & Rubin (Eds.) *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987. P. 15–30
10. Windle S. From Confusing to Confucian: Towards an Understanding. *The Korea TESOL Journal, The English Connection*, Nov. 2000, Vol. 4, № 6. P. 1–8.

Lopatin M. A.

Teacher, Ural State University
of Railway Transport, Yekaterinburg

**THE USE OF COMPENSATION STRATEGIES BY NON-LINGUISTIC STUDENTS
AT THE FOREIGN LANGUAGE ORAL EXAMINATION**

Since the late 1970s, there has been observed a peculiar interest in learning strategies research, and investigation in the domain of language learning strategies increased better understanding of the processes learners apply to advance their competency in a foreign language. Attention in research of foreign language changed from teacher to student, resulting in identification of the diversities in how learners learn. Although the instructional process involves both teachers and learners, much of the research is concentrated on techniques of teaching, ignoring the importance of learner himself. Foreign language teachers are so concerned with seeking for the best method that they fail to attend to the process of learning. Meanwhile, good language strategies in learners, particularly, of lower competence, once clarified and successfully instructed, could produce notable effect on improvement of foreign language skills. This paper proposes the viewpoint that understanding and awareness of learning strategies on the part of teachers as well as students may provide insights into the process of language learning. Compensation strategies oriented at maintaining communication in the target language even under language inadequacy, may improve conversation practice and help students become confident and competent. This paper tries to identify the most and least utilized compensation strategies of non-linguistic students at the English oral examination.

Keywords: compensation strategies, communication, conversation practice, language inadequacy, anticipated strategies, checklist, oral examination, relationships.

УДК 37.011.33:81

Назаренко Татьяна Юрьевна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурных коммуникаций,
Уральский государственный университет путей сообщения
620034, Екатеринбург, ул. Колмогорова, 66
Тел.: +7 (343) 222430
E-mail: tan9naz@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА

В статье описываются особенности обучения английскому языку в профессиональной сфере по специальности 23.05.04 «Эксплуатация железных дорог» посредством демонстрации способов работы с профессионально-ориентированными текстами. Считается, что подготовку студентов к реальному профессиональному общению на иностранном языке призвано решать профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам. В статье раскрывается суть самого понятия «профессионально-ориентированное обучение», которое употребляется для обозначения процесса преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, направленного на изучение литературы по специальности, профессиональной лексики, терминологии, а также на устное и письменное общение в профессиональной сфере. Автором подчеркивается важность коммуникативного метода, поскольку именно он подразумевает осознанный подход к обучению. Рассматривается значимость правильного выбора аутентичных материалов для чтения, принципов организации и представления материала, подчёркиваются цели и методика обучения данному виду языковой деятельности. Использование коммуникативного подхода в качестве основного автор показывает на примерах заданий при работе с текстом, которые снимают языковые трудности и облегчают понимание содержания прочитанного. Сделан вывод о повышении мотивации студентов к изучению английского языка посредством чтения и обсуждения текстов профессиональной направленности с применением многофункциональной электронно-образовательной системы «Blackboard». Особое внимание в статье уделяется возможностям и преимуществам использования этой системы в современном образовательном процессе в период самоизоляции.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, коммуникативный подход, аутентичные материалы, языковые трудности, повышение мотивации, электронная система.

Введение

Сегодня рынок труда динамично меняется, постоянно появляются новые профессии, усложняются требования к существующим, и высшей школе необходимо быстро и гибко реагировать на эти изменения и запросы. Сформулированные президентом страны национальные цели ставят перед железнодорожной отраслью задачи по модернизации инфраструктуры, созданию интеллектуальных транспортных систем и повышению эффективности работы. А это значит, что для исполнения задуманного РЖД нужны

профессионалы в разных сферах: руководители, инженеры, программисты, финансисты и специалисты всех железнодорожных профессий.

Руководство и профессорско-преподавательский состав Уральского государственного университета путей сообщения (далее – УрГУПС) понимают, что решения, которые принимались по национальным проектам, требуют того, чтобы исполняли эти проекты молодые люди нового склада, нового поколения, которые постоянно готовы обучаться, двигаться только вперёд и искать новые решения. И в том, чтобы отрасль поддерживалась и менялась в направлении развития технологий, инженерии и управления этими людьми, и состоит ключевая задача транспортного образования.

Студенты УрГУПС, будущие специалисты, прекрасно понимают, что их конкурентоспособность на железнодорожном транспорте зависит как от их высокой квалификации в профессии, так и от уровня владения иностранным языком.

Профессиональное общение на достаточно высоком коммуникативном уровне позволяет им быть конкурентоспособными и профессионально мобильными участниками интенсивно развивающихся международных отношений [Коньшева, Качалов, 2011, с. 64].

Основная часть

В процессе изучения иностранного языка в профессиональной сфере в УрГУПС студент должен осознать себя профессиональной билингвальной или даже полилингвальной личностью и овладеть языковыми средствами профессиональной коммуникации.

В решении этой задачи университет важную роль отводит иноязычному образованию через расширение сотрудничества между техническими вузами России, Германии, Финляндии и КНР. В вузе разработаны специальные образовательные программы, которые отвечают требованиям времени, а также программа академической мобильности и программа двойных дипломов. В университете состоялся ежегодный курс в рамках летне-зимней школы «УрГУПС – Вильдау» (7–11 октября 2019 г.).

Лекции, прочитанные профессором Технического университета прикладных наук Габи Нойманн и доктором Симармата из университета транспорта и логистики из Джакарты, были не инвестицией в далекое будущее, а в настоящее, поскольку с первого дня студенты начали готовить проекты на заданные темы и представили их по окончании на конференции «Future is now». Такие курсы, где встречаются и обмениваются знаниями будущие специалисты из разных стран и университетов, – это и бесценный опыт, и стимул к достижению обучающимися успехов в выбранной ими профессии, и отличная возможность повысить свой уровень знания иностранных языков.

Иностранный язык в вузе – тесно связанный с другими предметами вузовский курс, призванный играть свою роль в подготовке специалиста, так как язык должен способствовать лучшему овладению избранной специальностью, расширению кругозора студента через прямое использование зарубежных источников технической информации, углубление его знаний [Кобенко, 2011, с. 169].

Считается, что подготовку специалиста со знанием иностранного языка готового к реальному профессиональному общению призвано решать обучение иностранным языкам в профессиональной сфере или профессионально-ориентированное обучение.

О необходимости обучения иностранному языку в профессиональной деятельности ученые задумывались давно, ещё в 1970-80 гг. [Клобукова, 1987; Парикова, 1972 и другие]. Эта проблема остается актуальной и в наши дни, на что указывают многочисленные исследования [Алексеева, 2002; Виленский, 2004; Грабой, 2002; Интерактивные технологии..., 2015; Коннова, 2003 и другие].

Как известно, термин «профессионально-ориентированное обучение» употребляется для обозначения процесса преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, ориентированного на чтение литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии, а кроме того, на общение в сфере профессиональной деятельности.

Примечательно, что подавляющее большинство студентов, получающих образование в университете по целевым направлениям от филиалов ОАО «РЖД», понимают, что профессионально-ориентированное обучение основано на учёте их потребностей в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения [Матухин, 2011, с. 129]. Они осознают важность владения английским языком, поскольку он является одним из средств повышения их профессиональной компетенции и конкурентоспособности на современном рынке труда железнодорожной отрасли. Поскольку, этот вид обучения предусматривает, в первую очередь, профессиональную направленность содержания учебных материалов, то, исходя из практического опыта, преподавателями кафедры иностранных языков и межкультурных коммуникаций были разработаны, апробированы и внедрены в учебный процесс специальные тексты, предназначенные, в частности, для студентов второго курса специальности 23.05.04 «Эксплуатация железных дорог».

Цель использования учебного материала – ознакомить студентов с необходимым минимумом железнодорожной терминологии, подготовить к чтению специальной литературы для извлечения необходимой информации, а также развивать навыки устной речи по данной тематике. К отобранным преподавателями иноязычным текстам прилагается словарь, а также даны упражнения, направленные на усвоение терминологического минимума, снятие лексических и грамматических трудностей, вызывающих проблемы в понимании текстов. Система упражнений построена так, чтобы подвести студентов к чтению, пониманию без словаря и реферированию литературы по специальности.

Для обучения студентов по указанной специальности были отобраны тексты, в которых встречается ряд языковых явлений (см.: Таблицу 1).

Таблица 1

Языковые явления в специальных текстах

Название текста	Языковые явления
The Assignment and Classification of Railway Stations	Word formation. Passive Voice
Freight Yard	Attributive word combinations
Passenger Station	Synonyms and antonyms
The Assignment and Classification of Railway Platforms	Terminological combinations. International words
Operation of Russian Railways	Conjunctions. Punctuation marks

Необходимо подчеркнуть, что при обучении профессионально ориентированному чтению коммуникативный подход должен оставаться предпочтительным, так как он подразумевает осознанное отношение к обучению [Лопатин, 2017]. Мы полностью согласны с утверждением О. А. Митусовой, что в настоящее время в изменившихся условиях акцент решительно переместился на развитие навыков и умений устной коммуникации [Митусова, 2003, с. 116].

Рассмотрим особенности применения этого подхода поэтапно при работе с текстом “The Assignment and Classification of Railway Platforms”.

1. Перед тем как читать текст, для определения объёма информации, имеющейся у обучающихся по данной теме, обсуждаем с ними следующие вопросы: *Are you familiar with the main platforms of a railway? What purposes do they serve for? What factors can affect the length and the width of the platform?*

2. Обычно повторяются интернациональные слова, встречающиеся в тексте (например, *economical, various, type, position, terminal, distance, final, standard, combination* и т. д.).

3. Правильное произношение новых английских слов, а особенно специальных терминов, вызывает трудности у многих студентов. Для снятия этих трудностей предлагается записать транскрипцию новых слов. *Read the following words paying attention to the pronunciation: curvature, haulage, prerequisite, expenditures...*

4. Обращаем особое внимание обучающихся на то, что часто при переводе на русский язык возможны случаи, когда один термин может переводиться по-разному. Приводим пример с широко распространенным термином *engineer*, который помимо основного значения слова *инженер*, может переводиться в текстах железнодорожных специальностей как машинист, а в сочетании *engineer in charge* как прораб (направление подготовки «Строительство»).

5. При введении незнакомой лексики используем беспереводной метод, например, задания на сопоставление новых терминов с их дефинициями: *Platforms are component parts of any station. Trucking platforms serve for loading and unloading of different freight. Transshipping platforms are designed for transshipment of freight directly between cars and lorries.*

6. Значение некоторых слов и словосочетаний, которые играют важную роль для понимания текста, студентам необходимо правильно определить. Развиваем языковую догадку обучающихся, просим выполнить задание.

*Соедините английские слова с их эквивалентами на русском языке.

curvature..... *предпосылка*

dead-end track *путь для отстоя поврежденных вагонов*

haulage..... *кривизна, изгиб.*

prerequisite..... *тупиковый путь*

bad order track..... *перевозка*

Известно, что когнитивная деятельность при работе с текстом осуществляется при выполнении следующих заданий, поэтому предлагаем обучающимся следующие задания:

Выберите правильный вариант. *Island platforms facilitate... a) transshipping of freight directly between cars and lorries; b) the quick transfer of passengers and parcels between connecting trains.*

Подберите антонимы из слов, данных в скобках.

internal, to separate, incoming train, to board...(to alight from, external, departing, to connect...)

Замените слова в скобках их синонимами, взятыми из текста.

a) *Different (conveniences) are...* b) *It truly serves for the passenger's (profit).*

c) *The display (quickly) gives all necessary information.*

Понимание текста проверяем с помощью задания:

Закончите предложения подходящими по смыслу словами, данными в скобках, переведите их на русский язык.

a) *The next step towards mechanization was...* b) *Points determine...* c) *At the modern large marshalling yards retarders are installed...*

(the destination of the wagons travelling down the top of the hump, the power operation of points from a central position and the installation of retarders, to displace the dangers accompanying manual braking...)

Для проверки понимания прочитанного, развития устной речи, формулирования и выражения мысли, выводов к текстам преподавателями составлены соответствующие вопросы, например: «Каким является главное направление технического прогресса на Российских железных дорогах?», «Чем можно объяснить значительную роль небольших станций в погрузочно-разгрузочных операциях?», «Какова система обработки документов на перевозку грузов?».

В качестве контроля усвоенного материала мы предлагаем студентам задания, используя электронную информационно-образовательную систему Blackboard, поскольку для анализа результатов обучения в неё встроены различные механизмы контроля знаний обучаемых, что даёт возможность преподавателям «отследить» активность того или иного студента в этой системе.

Task 1. Помогите вашему другу или подруге при подготовке к лексическому тесту по железнодорожной тематике перевести многозначные слова. Например, *point / switch, hump, to discharge, dead-end (track)*.

Task 2. Прочитайте текст «Sorting Sidings at the Automatic Marshalling Yards». Используя Рисунок 1, расскажите о работе автоматизированного сортировочного парка.

Task 3. Изучите тексты «Main Trends in Further Development of Railway Transport in Russia» и «Operation of Russian Railways: Achievements and Prospects». Подготовьте рефераты на темы: «Достижения и перспективы дальнейшего развития железнодорожного транспорта», «Обеспечение безопасности железнодорожных перевозок».

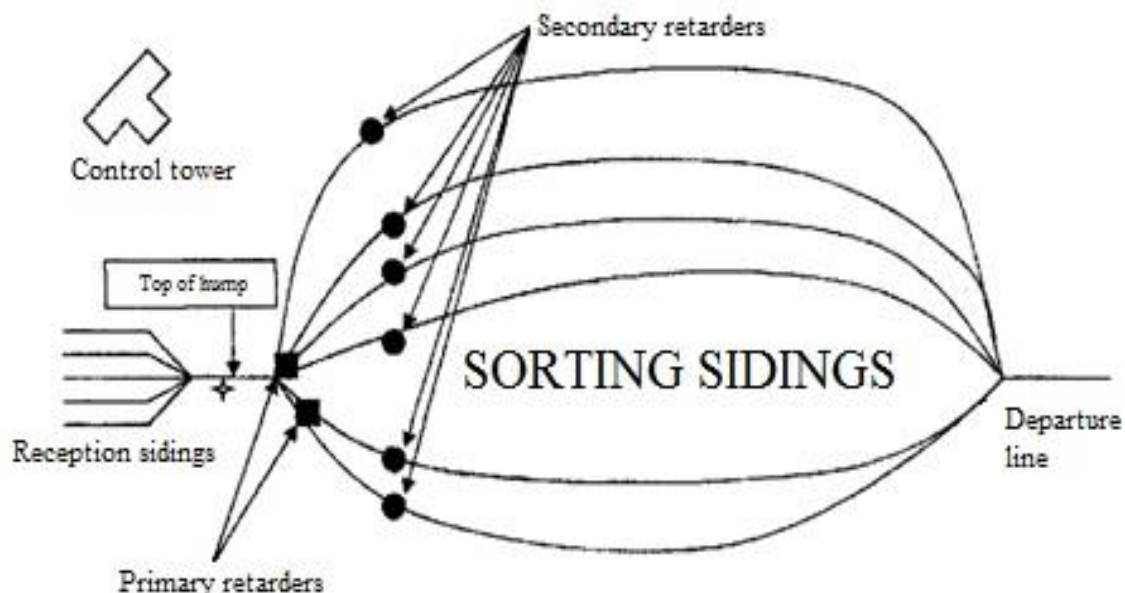


Рис. 1. Typical layout of hump shunting marshalling yard

Следует отметить, подобные задания способствуют активному усвоению материала, ведь он подобран с учетом профессиональной направленности и интересен по содержанию. Тексты аутентичны, в них представлена терминологическая и специальная железнодорожная лексика, знание которой необходимо студентам для формирования навыков чтения специальной литературы.

Рассмотрены лишь некоторые этапы работы со специальными текстами, но исходя из опыта, можно утверждать, что правильный подбор заданий помогает повысить мотивацию студентов и получить специалистов, способных общаться на английском языке в профессиональной сфере.

Содержание учебных текстов, их чтение и обсуждение соответствует поставленным целям профессионально-ориентированного обучения, позволяет обучающимся изучить достаточное количество лексических единиц по специальности, углубить знания грамматики и усовершенствовать коммуникативные навыки при профессиональном общении.

В наш век, век информационных технологий существуют различные электронные системы, призванные облегчить доступ к обучению и стать неотъемлемой частью самого образовательного процесса. Студенты УрГУПС с 2012 г. имеют прекрасную возможность работать в одной из самых успешных и проверенных систем – BlackBoard (далее – ВВ).

Что касается роли многофункциональной информационно-образовательной системы ВВ при изучении иностранного языка в профессиональной сфере, то она значительна. Как указывают исследователи, образовательный процесс, опирающийся на использование электронных систем, включает в процесс познания всех обучающихся без исключения. При этом лучше усваиваются не только знания и формируются профессиональные умения и навыки, но и развиваются творческие и коммуникативные способности личности [Курганова, 2015; Шиндина, 2015]. Важно отметить, что особую значимость эта электронная система приобрела в прошедшем учебном году после введения режима самоизоляции со всеми вытекающими запретами и невозможностью традиционного обучения в связи с распространением коронавируса.

2 апреля президент Владимир Владимирович Путин подписал Указ №239 «О мерах по обеспечению санитарно-эпидемиологического благополучия населения на территории Российской Федерации в связи с распространением новой коронавирусной инфекции (COVID-19)». Система BlackBoard явилась самым доступным средством взаимодействия между преподавателями и студентами УрГУПС. Доступность этой электронной системы для большинства обучающихся, территориально удалённых от университета, помогала продолжать полноценное обучение независимо от их местонахождения.

Преподаватели могли применять ВВ при подготовке к практическим занятиям, при объяснении нового материала, осуществляя связь с виртуальным классом через видеоконференцию, для организации самостоятельного изучения студентами дополнительного материала, поскольку для работы в BlackBoard достаточно много элементов и средств.

Для осуществления различных видов контроля и оценки знаний по дистанционному завершению этого учебного года преподаватели использовали компьютерные тесты и тестовые задания. Одним из главных их преимуществ является быстрота обработки результатов, так как большинство тестовых заданий в этой системе оцениваются автоматически, да и преподаватель может автоматически настроить количество попыток для сдачи теста, а также размещать свои комментарии работ обучающихся в режиме реального времени (см. рис. 2, 3, 4, 5).

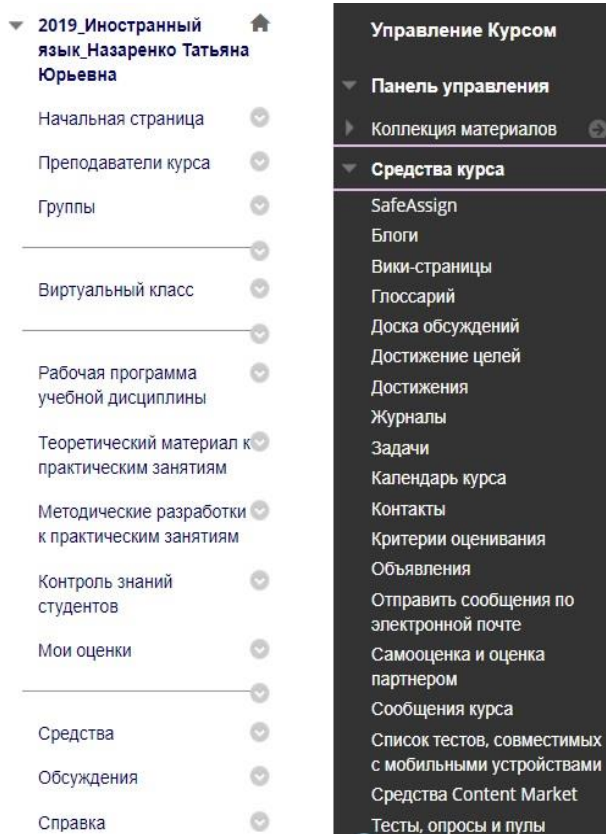


Рис. 2. Фрагменты меню курса

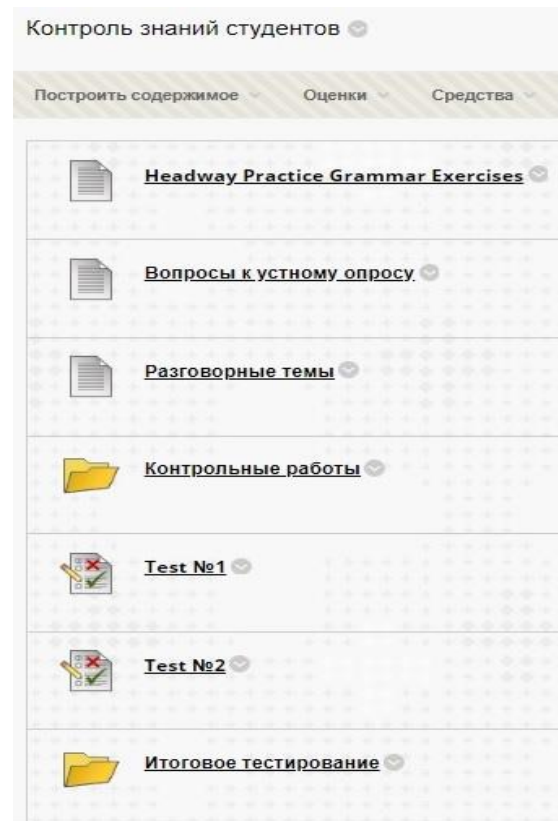


Рис. 3. Фрагмент контента раздела «Контроль знаний студентов»

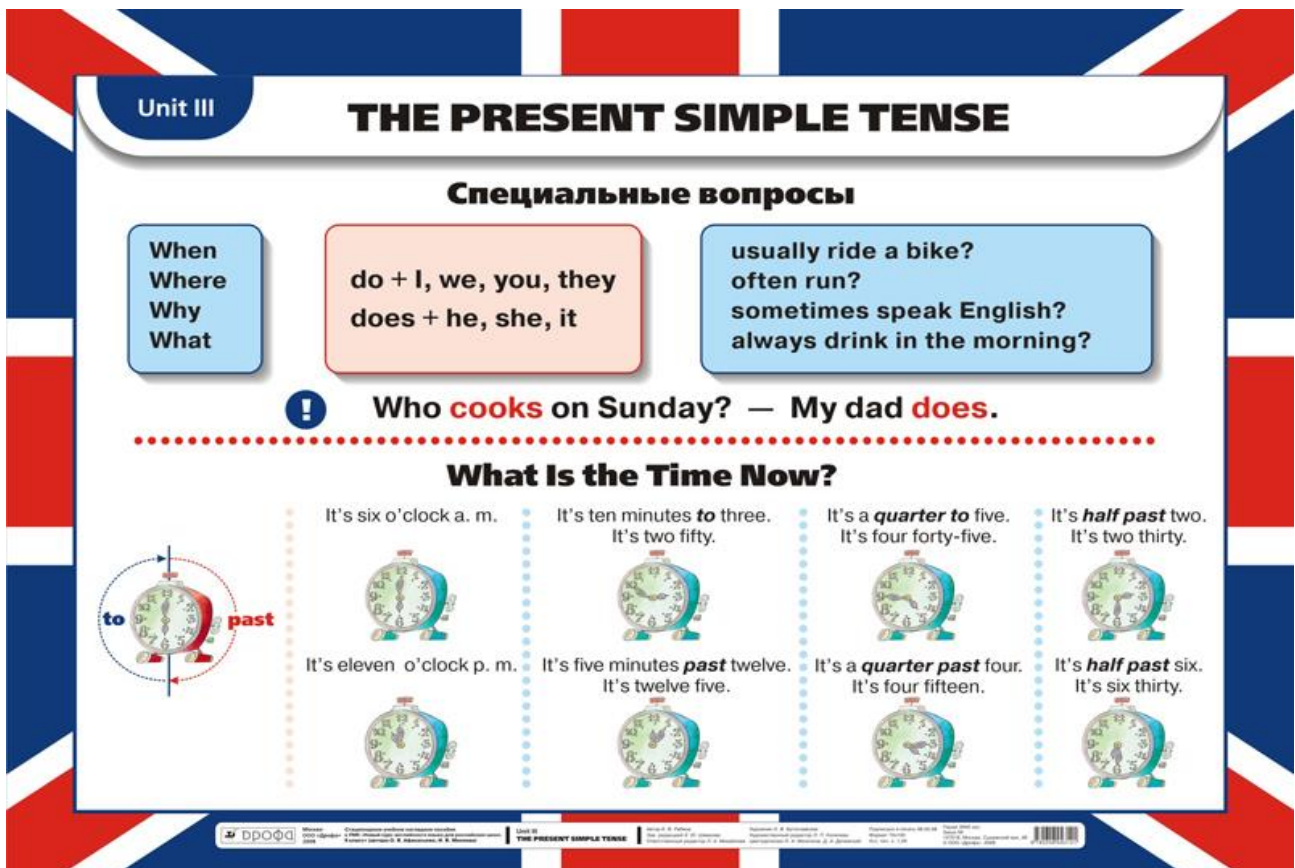


Рис. 4. Фрагмент контента раздела «Теоретический материал к практическим занятиям»

5 Can you help me? What does *bilingual* mean?
 6 Do you want a macchiato?
 7 Excuse me! Is this seat free?
 8 *Parlez-vous français?*
 9 Hi, Hakan! How was your day?

3 Match a line in A with a line in B.
T 3.10 Listen and check.

B

___ Never mind. Come and sit down.
 Thanks. Same to you. See you later.
 ___ Good, thanks. Really interesting. How about you?
 ___ Yes, it is. Do sit down if you want.
 ___ Yes. I don't understand this exercise.
 ___ It means *in two languages*.
 ___ I'm sorry. I don't speak French.
 ___ Sure. Good idea. It is hot in here, isn't it?
 ___ Pardon? Can you say that again?

4 Work with a partner. Practise some of the conversations. Try to continue them.

A Bye! Have a nice day!
 B Thanks. Same to you. See you later.
 A Right! At about four o'clock?
 B Well, er ... school doesn't finish till four.
 A Oh, OK! See you about 4.30, then!

T 3.11 Listen and compare your conversations.



Рис. 5. Фрагмент контента раздела «Методические разработки к практическим занятиям»

Заключение

В заключение необходимо отметить, что контент на базе BlackBoard, создаваемый и постоянно обновляемый преподавателями, позволяет обучающимся закреплять и углублять свои знания, не пассивно потреблять готовую информацию, а переосмысливать и создавать на её основе уже нечто новое. Таким образом, электронная система служит важным фактором для развития творческой активности студентов, а процесс обучения с ее применением становится более интересным и приобретает практическую направленность.

Электронно-образовательная система ВВ эффективна не только для обучающихся, но и для преподавателя, так как повышается: 1) качество подготовки материала за счёт возможности контроля соответствия курса требуемым наборам учебных целей и учёта индивидуальных особенностей обучаемых; 2) удобство анализа учебной деятельности благодаря использованию информации о степени проработки учебного материала; 3) точность оценки знаний студентов с использованием разнообразных контрольных заданий.

Список литературы

1. Алексеева Л. Е. Оптимизация процесса обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению студентов факультета международных отношений: дис.... к. пед. н. Санкт-Петербург, 2002. 313 с.
2. Виленский М. Я., Образцов П. И., Уман А. И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / Под ред. В. А. Сластенина. Москва: Педагогическое общество России, 2004. 192 с.
3. Грабой Т. А. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции на материале языка специальности в неязыковом вузе: дис.... к. пед. н. Москва., 2002. 172 с.
4. Интерактивные технологии обучения: сборник учебных материалов к лекционным и практическим занятиям / Под ред. Т. А. Шиндиной. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015. 255 с.
5. Кобенко Ю. В. Лингвистические особенности обучения языку профессионального общения. Радиоэлектроника, электротехника и энергетика: труды Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. В 2 т. Томск, 6-8 октября 2011 г.: Томский политехнический университет. Т. 2. Энергетика. Инновационные научно образовательные технологии в энергетике. С. 169–172.
6. Коннова З. И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе: Автореф. ... д. пед. н. Калуга, 2003. 36 с.
7. Коньшева А. В., Качалов Н. А. Дидактическая модель языковой подготовки обучающихся с использованием информационных технологий // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2011. № 10. С. 64–67.
8. Клобукова Л. П. Обучение языку специальности. Москва: Изд-во «Московский государственный университет», 1987. 77 с
9. Курганова И. В. Интерактивное обучение в эпоху постиндустриального образования // Актуальные вопросы современной педагогики и образования: Сборник статей заочной научно-практической конференции. Москва: Изд-во «Федеральный институт развития образования», 2015. С. 44–47.
10. Лопатин М. А. Использование текстов по специальности в процессе формирования профессионально-коммуникативной компетентности студентов транспортного вуза на занятиях по иностранному языку. URL: http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2017/11/pedagogics/lopatin.pdf (дата обращения: 10.07.2020).
11. Матухин Д. П. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей // Язык и культура. 2011. № 2 (14). С. 121–129.
12. Митусова О. А. Лингвистический компонент модели современного специалиста // Строительство-2001: Материалы междунар. научно-практической конференции. Ростов-на-Дону: Изд-во РГСУ, 2003. С. 114–118.
13. Официальный интернет-портал правовой информации. Указ № 239 «О мерах по обеспечению санитарно-эпидемиологического благополучия населения на территории Российской Федерации в связи с распространением новой коронавирусной инфекции (COVID-19)» URL: <http://publication.pravo.gov.ru>. (дата обращения: 10.07.2020).
14. Парикова Г. В. Исследование возможностей повышения эффективности процесса обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Ленинград: Изд-во «Ленинградский университет», 1972. 44 с.

Nazarenko T. Y.

*Senior Lecturer, Foreign Languages
and Intercultural Communications Department,
Ural State University of Railway Transport,
Yekaterinburg*

ON THE ISSUE OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A UNIVERSITY OF TRANSPORT

The article reveals the features of teaching English in the professional sphere through the students' work with the texts for the specialty "Transport process management". It is believed that the preparation of students for real professional communication in a foreign language is designed to solve professionally-oriented training in foreign languages. The article reveals the concept of the term "professionally-oriented learning", which is used to refer to the process of teaching a foreign language in a non-linguistic university, focused on reading literature in the specialty, studying professional vocabulary and terminology, and currently on communication in the field of professional activity. The importance of the communicative approach is emphasized, since it implies a conscious approach to learning. Criteria for the selection of authentic reading materials, principles of organization and presentation of the material, goals and methods of teaching this type of language activity are considered. Using the communicative approach as a priority, the author presents on examples of possible tasks for working on text that remove language difficulties and facilitate understanding of the text. It is concluded that students are more motivated to learn English by reading and discussing professionally oriented texts using modern e-learning system «Blackboard».

Keywords: professionally oriented training, selection criteria, authentic materials, language difficulties, increasing motivation, e-learning system.



УДК 372.881.1

Ряпина Наталья Евгеньевна

Старший преподаватель департамента иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
614070, г. Пермь, ул. Студенческая, д. 38
Тел.: +7 (342) 2031580
E-mail: nryarina@gmail.com

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЭФФЕКТИВНОЙ МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ ПОКОЛЕНИЯ Z НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье анализируется роль преподавателя в создании эффективной модели взаимоотношений преподавателя и студентов поколения Z в процессе обучения студентов иностранному языку (ИЯ). Автор считает, что в последнее время всё чаще между преподавателем и студентами возникает непонимание, а в некоторых случаях и неприятие друг друга. Это происходит, потому что сегодня учащиеся высших учебных заведений – это представители поколения Z, мировоззрение и модели поведения которых в большинстве случаев значительно отличаются от мировоззрения и моделей поведения их преподавателей. Подобная ситуация может отрицательно повлиять на учебный процесс в целом и на процесс изучения ИЯ в частности. Чтобы избежать этого, преподавателю необходимо предельно точно представлять какие затруднения он может испытывать при работе со студентами цифрового поколения. Цель исследования – выявить особенности студентов поколения Z, которые обычно вызывают непонимание со стороны преподавателя в процессе обучения студентов поколения Z иностранному языку, и объяснить, как эти характеристики можно использовать для повышения уровня владения языком. В статье представлены некоторые рекомендации, следуя которым преподаватель может избежать затруднений в общении со студентами. Подчеркивается значение роли преподавателя в процессе создания положительной атмосферы на занятиях по ИЯ. В статье определяются и разъясняются основные характеристики представителей цифрового поколения, которые важны при взаимодействии преподавателя и студентов. Предпринята попытка проверить, как соблюдение разработанных для преподавателя рекомендаций по работе с цифровым поколением в процессе обучения ИЯ влияет на эффективность обучения студентов поколения Z.

Ключевые слова: поколение Z, цифровое поколение, модель взаимодействия, основные характеристики, процесс изучения иностранного языка, эффективность обучения.

Введение

Жизнь современного человека в настоящее время неразрывно связана с огромным объёмом информации, окружающим его. По этой причине современное общество называют информационным обществом, то есть «обществом, в котором производство и потребление информации является важнейшим видом деятельности, а информация признаётся наиболее значимым ресурсом; новые информационные и телекоммуникационные технологии и техника становятся базовыми технологиями и техникой, а информационная среда наряду с социальной и экологической – новой средой обитания человека» [Никандров, Советов, 2004, с. 43–48].

Хорошо отлаженные информационные потоки важны для любой сферы современной жизни. Другими словами, существование человека полностью зависит от процессов передачи информации. Подобная среда сформировала поколение людей, которые кардинально отличаются от представителей других поколений.

Существует много определений поколения, детство и юность представителей которого, совпали с процессом стремительного развития информационных технологий. Это поколение принято называть поколением Z или цифровым поколением. «"Поколение Z", "цифровое поколение", "сетевое поколение", "цифровые аборигены" ("digital natives") – все эти словосочетания используются сегодня для обозначения поколения детей и молодежи, прошедших социализацию в условиях широкого распространения цифровых технологий в сфере быденной жизни, образования и профессиональной деятельности» [Нечаев, Дурнева, 2016, с. 36]. Цифровое поколение – это «первое поколение, выросшее в цифровую эпоху, и поэтому становящееся силой, способной к сотрудничеству. Оно с самого рождения купается в битах» [Тапскотт, Уильямс, 2009, с. 72]. Многие исследователи подчеркивают, что поколение Z значительно отличается от предшествующих поколений.

М. Пренски, писатель и популяризатор технологий обучения и просвещения, говорит, что «мышление сегодняшних студентов и процедуры обработки информации принципиально отличаются от способов мышления и информационных процессов их предшественников» [Prensky, 2001, р. 1–6]. Н. Ю. Ерофеева считает, что «можно рассматривать подходы к этому типу культуры с разных позиций, но появление словосочетания "цифровые дети – нецифровые взрослые", даёт право переосмыслить подходы к воспитательной работе» [Ерофеева, 2016, с. 73].

Исходя из вышеприведённых определений, можно сделать вывод, что поколение Z можно назвать уникальным и предположить, что достаточно часто особенности поколения могут стать преградой в общении его представителей с преподавателем, который относится к другому «нецифровому» поколению. «Впервые, в отличие от предыдущих веков, младшее поколение, не обладающее ещё достаточным жизненным опытом, способно лучше пользоваться достижениями цивилизации и превосходит с этой точки зрения старшее поколение. Как результат, родители и преподаватели теряют традиционный авторитет» [Полякова, 2018, с. 45].

Очень часто опытные педагоги оказываются в ситуации, когда студенты их не понимают. Подобное отношение воспринимается болезненно преподавателями, которые часто считают, что представители поколения Z не хотят учиться. В свою очередь, студенты этого поколения ждут более привычного, более современного и удобного, с их точки зрения, формата взаимодействия с преподавателем, к которому преподаватель оказывается часто не готов.

Сущность проблемы состоим в том, что подобное непонимание, а иногда и противостояние, может значительно снизить эффективность процесса обучения любому предмету и ИЯ, в частности.

Однако автор полагает, что если изучить особенности молодых людей поколения Z и разработать некоторые правила работы преподавателя с цифровыми детьми, эту проблему можно решить. Обязательным условием является то, что преподаватель должен быть готов принять и использовать не совсем привычную, а иногда, неудобную для него модель взаимодействия со студентами поколения Z.

Для проверки этого предположения было приведено эмпирическое исследование.

Основная часть

Методология исследования основана на теоретическом анализе научных работ, в которых представлены результаты исследований характерных особенностей представителей цифрового поколения. Были использованы методы теоретического исследования: обобщение и системный анализ. В рамках исследования был проведён педагогический эксперимент, включающий входной и контрольный диагностические срезы.

На первом этапе исследования был проведён анализ работ отечественных и зарубежных ученых, посвящённых особенностям детей цифрового поколения. Обобщив полученную информацию, автор выявил ряд характеристик, которые могут вызвать проблемы в процессе общения преподавателя со студентами поколения Z.

Многие ученые говорят о многозадачности цифрового поколения. Представители этого поколения могут очень быстро переключаться с одного задания на другое. Например, читая статью, практически одновременно просматривать сообщения электронной почты. Студенты обладают особыми умениями многозадачности или особыми способностями для параллельной обработки информации [Игнатова, 2015, с. 27–36]. Эта особенность связана с постоянным нахождением цифрового поколения в сети. «Навигация в сети предполагает многозадачность, дети, включенные в этот процесс, с ранних лет вырастают нацеленными на одновременное решение различных задач. Соответственно и их мозг начинает работать в другом режиме» [Солдатова, Зотова, Лебешева, Шляпников, 2013, с. 11].

В настоящее время дети с самого рождения живут в цифровом обществе и могут получить практически любую информацию, когда им это необходимо. «Доступность практически любой информации в любое время с раннего возраста меняет структуру мнемонических процессов. Память становится не только «неглубокой», но и «короткой» («клиповое мышление»). У детей и подростков формируются другое запоминание, другая память, другие механизмы удержания информации» [Там же].

Цифровым детям свойственно клиповое мышление, понимаемое как «процесс отражения множества разнообразных свойств объектов без учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира» [Семеновских, 2014, с. 1–10].

В целом, представители цифрового поколения не конфликтны. «В ситуации конфликта, они склонны к компромиссу, не готовы к соперничеству, интуитивности, эмпатии, отстаиванию собственных свобод и точки зрения» [Якимова, Масилова, 2017, с. 344]. Практика показывает, что их достаточно сложно заинтересовать каким-либо видом соревнования, ибо они абсолютно равнодушны к достижениям своих одноклассников, хотя и любят, чтобы их собственные достижения не оставались незамеченными.

С предыдущей характеристикой тесно связан индивидуализм молодых людей поколения Z. «Было выявлено, что у представителей «цифрового поколения» преобладает инновационный тип ментальности, которому присущи такие социально-психологические характеристики, как независимость от группы, нестабильность, индивидуализм» [Пищик, 2011, с. 81]. Индивидуализм этого поколения интересен тем, что несмотря на то, что цифровые молодые люди не зависят от мнения других, они вполне способны воспринимать критику в свой адрес и сделав выводы, работать над своим поведением, а иногда и менять свои убеждения. «Представители поколения Z стремятся быть непохожими на других и ценят индивидуализм. В отношении себя критичны, честны и открыты перед самими собой, склонны к рефлексии» [Шалаева, Самыкина, 2015, с. 75]. Представители поколения Z очень

болезненно относятся к отсутствию внимания к их деятельности. Являясь активными пользователями Интернета, они получают поощрения через лайки и комментарии. Причём, как правило, они видят ответную реакцию уже в течение нескольких минут. «Похвала и награды не мотивируют поколение Z, но их отсутствие выбивает из колеи» [Пименова, 2018, с. 119].

Другой особенностью цифровых детей, является их эмоциональная холодность. Часто у них наблюдается отсутствие какой-либо реакции на эмоциональные послания окружающих. «Формированию такого качества как эмоциональная холодность способствует потеря физического контакта с человеком при общении в Интернете, отсутствие необходимости проявлять доброту, радушие, бескорыстность, разрушение традиционных барьеров, таких как пол, возраст собеседника, его социальный статус, внешняя привлекательность, мимика, жесты» [Осипов, 2014, с. 3].

Перечисленные выше характеристики и были использованы нами для определения базовых правил работы преподавателя с цифровыми детьми.

Во-первых, так как детям свойственна многозадачность, то при работе, например, с текстом преподаватель ИЯ может предложить студентам, не только прочитать текст, но параллельно проанализировать, как понимаются идеи, представленные в тексте, в других источниках и выложить своё отношение к проблеме в общей группе в сети. Также студенты могут комментировать идеи друг друга в группе в процессе изучения статьи. Другими словами, преподаватель не должен ограничивать деятельность студента только одним заданием. Помимо этого, преподаватель не должен запрещать студентам пользоваться мобильными телефонами или другими устройствами для поиска дополнительной информации на занятии. Однако, не следует забывать контролировать студентов, чтобы они использовали технику именно для выполнения задания, а не для игр или общения с друзьями.

Во-вторых, чтобы использовать клиповое мышление студентов, представляется разумным деление длинных текстов на отдельные отрывки с заданием после каждого отрывка. Также важен принцип визуализации. Студентам можно предлагать обобщать информацию в виде таблиц, схем и даже рисунков. Закрепить лексику по пройденному материалу можно, подобрав соответствующие фотографии из Интернета и попросив учащихся «подобрать к ним слова». Если преподаватель не будет забывать об особом типе мышления представителей цифрового поколения, они будут воспринимать и запоминать информацию намного лучше.

В-третьих, так как студенты цифрового поколения не готовы к соперничеству, их вряд ли заинтересует соревнование друг с другом в каком-либо виде. Они предпочтут работать индивидуально, не стремясь узнать результаты товарищей по группе. Таким образом, индивидуальные проекты представляются предпочтительными. При этом молодые люди цифрового поколения, работая самостоятельно, могут показывать прекрасные результаты. «Представители поколения Z склонны к погружению в свой мир, ограничению общения с окружающим миром. Это даёт молодым людям способность концентрироваться на определённых задачах и сосредотачивать внимание на интересных им темах» [Малетин, 2017, с. 3354].

Но, если преподаватель считает нужным организовать какое-либо мероприятие, которое подразумевает элемент соревновательности, студенты вполне могут представить индивидуальные проекты, например, в виде презентаций. Можно предположить, что постепенно представители цифрового поколения могут оценить этот тип работы.

К тому же, подобный вид работы даёт возможность студентам получить обратную связь от преподавателя и одногруппников, а мы знаем, что ответная реакция важна для представителей поколения Z. «Публичное выступление студента предоставляет ему возможность получить обратную связь в отношении выполненного задания как от преподавателя, так и от сокурсников. Для данного вида работы можно рекомендовать выработать стандартные критерии оценки, которые будут универсально применяться к каждому выступлению, либо сделать выбор в пользу спонтанных оценок. Реакция аудитории на выступление является крайне важным и нужным аспектом, поскольку исследования показывают, что представители поколения Z высоко ценят возможность получения обратной связи» [Турчина, 2020, с. 214].

Если же студенты этого поколения не видят оценку своей деятельности, они могут болезненно на это реагировать. Помня об этом, преподаватель должен стараться максимально активно осуществлять обратную связь с учащимися. Причём это совсем не обязательно должно происходить именно на занятии. Это может быть комментарий, написанный к работе студента и высланный в виде сообщения или комментарий к выполненному заданию в общей группе в сети. Такой вариант общения воспринимается со стороны студентов цифрового поколения как абсолютно естественный, так как они привыкли общаться с большим количеством людей в сети, среди которых не только их сверстники, но и более взрослые.

Для более эффективного взаимодействия преподавателя со студентами представляется разумным создание группы в какой-либо социальной сети, например, в соцсети Вконтакте, которая является очень популярной среди молодежи поколения Z. Отметим, что использование электронной почты в настоящее время отходит на второй план и многие студенты поколения Z не используют её для передачи сообщений, предпочитая социальные сети и мессенджеры.

В свою очередь, преподавателя не должна удивлять некоторая закрытость цифровых детей. Практика показывает, что очень часто преподаватели рассматривают отсутствие ответной реакции со стороны представителей цифрового поколения как отрицательное отношение к ним лично или к преподаваемому ими предмету. Однако если мы вспомним, что студенты цифрового поколения не привыкли открыто проявлять свои эмоции, то поймем, что это совсем не так. Помня об эмоциональной холодности представителей этого поколения, преподаватель при необходимости, например, получить оценку своей профессиональной деятельности, может провести онлайн опрос студентов.

Помимо перечисленных выше правил, не вызывает сомнений тот факт, что учащиеся поколения Z предпочтут выполнять задания в Интернете, приложениях, на экране смартфонов, а не на бумаге и в традиционных учебниках. В связи с этим, преподаватель должен лояльно относиться к желанию студентов воспользоваться цифровым носителем информации вместо бумажного.

К тому же сам преподаватель должен уметь использовать современные информационные технологии не хуже своих студентов. Современные подростки и молодые люди часто не понимают, почему преподаватель не пользуется огромным потоком информации, представленном в сети и не готовы воспринимать информацию из устаревших, с их точки зрения, источников. Привыкнув получать новейшие данные быстро и из разных источников, поколение Z, будет с недоверием читать, например, статью даже из прошлогоднего журнала. Подобный запрос на сверхточную и свежую информацию должен быть также учтён преподавателем и восприниматься как совершенно нормальное требование современной действительности.

Что касается процесса коммуникации преподавателя со студентами в целом, то преподаватель должен ясно понимать, что его роль является ключевой в этом процессе. Именно от преподавателя и его готовности к сотрудничеству зависит атмосфера занятий, и именно преподаватель может повысить мотивацию студентов к изучению ИЯ.

Несмотря на то, что иногда кажется, что именно студенты поколения Z диктуют правила, преподаватель, являясь профессионалом в своей сфере деятельности, всё равно остается ключевой фигурой, без которой эффективный процесс обучения в принципе невозможен.

Представленные правила были использованы при проведении педагогического эксперимента. Эксперимент был проведён в группах студентов 1 курса, экономического факультета Пермского государственного национального исследовательского университета. В течение трёх месяцев один преподаватель работал в двух экспериментальных группах и в двух контрольных группах. В экспериментальных группах модель взаимодействия преподавателя и студентов строилась строго в соответствии с разработанными правилами, в контрольных группах преподаватель не следовал данным правилам.

Чтобы проверить, как соблюдение разработанных правил для преподавателя по работе с цифровым поколением студентов влияет на эффективность обучения ИЯ студентов поколения Z, было проведено входное и итоговое тестирование.

Начальный уровень владения ИЯ был установлен на основе результатов, показанных в ходе входного тестирования, которое проводилось с помощью системы DIALANG, языковой системы диагностирования, разработанной при участии многих европейских институтов.

Средний балл в экспериментальных группах был 61,5; средний балл в контрольных группах 62,5.

В процессе планирования эксперимента гипотетически предполагалось, что студенты групп, где преподаватель следовал правилам, разработанным с учётом характеристик детей поколения Z, покажут более высокие результаты в итоговом тестировании. Результаты итогового тестирования, проведённого также с использованием системы DIALANG, подтвердили данное предположение.

В итоговом тестировании студенты экспериментальных групп показали более высокие результаты успеваемости: 75 баллов в среднем. Результаты успеваемости в контрольных группах были в среднем 69 баллов.

Заключение

В результате исследования была доказана эффективность использования правил для обучения ИЯ студентов поколения Z. Также была подтверждена идея о том, что роль преподавателя является основополагающей в повышении уровня владения студентами ИЯ, так как изменение модели поведения преподавателя привело к повышению уровня владения ИЯ в экспериментальных группах.

Остаётся открытым вопрос о том, имеет ли смысл каким-то образом пытаться влиять на поведение студентов поколения Z. Например, имеет ли смысл заинтересовать их какими-либо элементами соревнования и не повлечёт ли это за собой снижение интереса к изучению ИЯ и, как результат, снижение уровня владения языком.

Список литературы

1. Ерофеева Н. Ю. Проблемы воспитания третьего тысячелетия // Тенденции развития психологии, педагогики и образования: Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции (11 июня 2016г.). Казань, 2016. № 3. 123 с.
2. Игнатова Н. Ю. Цифровая многозадачность и обучение студентов // Открытое и дистанционное образование, 2015. № 4. С. 27–36.
3. Малетин С. С. Особенности потребительского поведения поколения z // Российское предпринимательство, 2017. № 21. С. 3347–3360.
4. Нечаев В. Д., Дурнева Е. У. "Цифровое поколение": психолого-педагогическое исследование проблемы // Педагогика. 2016. № 1. С. 36–45. URL: <https://rucont.ru/efd/364515> (дата обращения: 09.08.2020)
5. Никандров Н. Д., Советов Б. Я. Развитие информационного общества и проблемы подготовки кадров в области информационных технологий // Информационно – управляющие системы, 2004. № 4. С. 43–48.
6. Осипов, М.. Модель студента как представителя цифрового поколения // Молодежь и наука: сборник материалов X Юбилейной Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием, посвященной 80-летию образования Красноярского края. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2014. С.1–4
7. Пименова М. А. Особенности психолого-педагогической работы с детьми поколения Z // Психологическая наука и практика: семья и развитие личности: Материалы VIII Форума психологов Прикамья (Пермь, 22–23 ноября 2018 г.). Пермь: ОТ и ДО, 2018. С. 117–120.
8. Пищик В. И. Поколения: социально-психологический анализ ментальности // Социальная психология и общество, 2011. № 2. С. 80–88.
9. Полякова Т. Ю. Учёт особенностей современного поколения студентов в процессе совершенствования системы подготовки по иностранному языку в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки, 2018. № 2. С. 43–54.
10. Семеновских Т. В. Феномен «Клипového мышления» в образовательной вузовской среде // Интернет-журнал «Науковедение». 2014. № 5. С. 1–10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-klipovogo-myshleniya-v-obrazovatelnoy-vuzovskoy-srede/viewer> (дата обращения 27.07.2020)
11. Солдатова Г., Зотова Е., Лебешева М., Шляпников В. Цифровая грамотность и безопасность в Интернете. Методическое пособие для специалистов основного общего образования. Москва: Google, 2013. 311 с.
12. Тапскотт Д., Уильямс Э. Д. Викиномика. Как массовое сотрудничество изменяет все. М.: BestBusinessBooks, 2009. 392 с.
13. Турчина И. Б. Эффективность использования многозадачной методологии в работе с аутентичными источниками на занятиях английского языка со студентами неязыковых вузов // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2020. № 4. С. 211–216.
14. Шалаева А. А., Самыкина Н. Ю. Психологические характеристики представителей поколения Z // Психологические исследования: сборник научных трудов. Самара: Изд-во: «Самарский университет», 2015. С. 66–77.
15. Якимова З. В., Масилова М. Г. Поколение Z как потенциальный сегмент рынка труда // АНИ: педагогика и психология. 2017. № 4. С. 341–345.
16. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants // On the Horizon. MCB University Press. Vol. 9 No. 5. 2001. P. 1–6.

Ryapina N. E.

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages,
Higher School of Economics,
Perm

THE ESSENTIAL ROLE OF TEACHERS IN IMPROVING GENERATION Z STUDENTS' LANGUAGE PROFICIENCY

The paper gives recommendations which can help teachers to have an effective interaction between them and Generation Z students during the process of learning a foreign language. The author believes that there has recently been a growing misunderstanding and, in some cases, an opposition between teachers and students. It is explained by the fact that today the students of higher education institutions belong to Generation Z which differs significantly from other generations. It is stressed that the situation can have a negative impact on the educational process as a whole. The attempt is made to show that teachers' awareness of the difficulties can be vital for the solution of the problem. It is a critical task that in many settings requires a special analysis of the characteristics of Generation Z students and careful planning of all steps in the teaching process. The purpose of the study is to identify the main obstacles that teachers come across dealing with Z generation students and to explain why these problems arise. The article identifies and provides an interpretation of the main characteristics of the digital generation. It has been found that if teachers take these characteristics into account their students' language proficiency improves.

Keywords: Generation Z, digital generation, main characteristics, effective interaction, educational process, language proficiency.



УДК 37.062

Рогожникова Раиса Анатольевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики,
Пермский государственный гуманитарно–педагогический университет,
профессор кафедры военной педагогики и психологии, Пермский
военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24
Тел.: +7 (342) 2151876 (418)
E-mail: pedagog@pspu.ru.

Равилов Ринат Тахирович

Адъюнкт, Пермский военный институт войск национальной
гвардии Российской Федерации

**РОЛЬ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ
ФОРМИРОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

В статье отражена идея необходимости воспитания у подростков конфликтологической культуры в связи с возрастающей агрессией молодежи. Одним из основных факторов данного личностного образования является воспитывающая деятельность. Проведен эксперимент на базе загородного оздоровительного лагеря. Экспериментальная работа предполагала разработку стратегии воспитывающей деятельности, анализ факторов, благоприятствующих решению поставленной задачи. Прописаны методические подходы и педагогическая инструментовка деятельности в течение лагерной смены. Научная задача предполагала включение подростков в общественно-полезную деятельность по коммунарской методике Игоря Петровича Иванова. Она позволила сформировать позитивный стиль общения, оптимальные условия для планирования общественно важных дел, развития творческого потенциала личности. Формировалась нравственная ориентация на человека как основа предупреждения межличностных конфликтов. Формирование ценностных ориентаций у детей, коллективный характер труда социальной направленности, предоставление свободы выбора в сфере трудовых дел, работа в кружках по интересам, приобщение подростков к созданию предметной среды являются условиями снижения агрессии в детском коллективе. В статье показана роль приемов косвенных влияний на личность, создание игровых ситуаций, нравственные беседы с подростками с использованием фактического материала из жизни отряда позволяли детям осмыслить сущностные особенности конфликтологической культуры и приобрести навыки предупреждения и конструктивного разрешения межличностных конфликтов. Таким образом, использованная нами педагогическая инструментовка формирования конфликтологической культуры подростка, обеспечивала воспитание нравственных привычек, осмысление подростками нравственных знаний. Это способствовало формированию особых эмоционально-психологических взаимоотношений, которые определялись моральными нормами, исключающими подавление личности подростка.

Ключевые слова: конфликтологическая культура, подросток, воспитывающая деятельность, личностное образование, загородный лагерь, общественные отношения, нравственная ориентация на человека, поле нравственных отношений.

Введение

Современный этап общественного развития характеризуется высоким уровнем конфликтности. В условиях обострения социальных противоречий возрастают конфликты и в среде подростков. В силу неразвитости у детей конфликтологической культуры, они выбирают деструктивные способы урегулирования разногласий [Григорьева, 2004, с. 52]. Школа редко справляется с задачей предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов в детском коллективе, хотя педагогическая наука располагает большим объемом информации в области конфликтологии.

Одним из факторов предупреждения конфликтов в подростковой среде является воспитывающая деятельность, которая имеет огромный ресурс для процесса предупреждения и разрешения конфликтов в подростковом коллективе. Формируя нравственную ориентацию на человека, воспитывающая деятельность создает поле нравственных отношений, которое обязательно трансформируется в поле нравственного развития каждого подростка, что составляет основу конфликтологической культуры личности.

Условия загородного лагеря являются благоприятными для формирования данного личностного образования. Для того, чтобы разработать стратегию воспитывающей деятельности, следует проанализировать факторы, благоприятствующие решению поставленной задачи, выяснить причины, затрудняющие такое решение, наметить методические подходы и педагогическую инструментовку всей работы в период смены и на каждом этапе жизни отряда.

Среди факторов необходимо вычлениить следующие: эмоциональную возбудимость и отзывчивость воспитанника, которая позволяет включить его в интенсивную творческую деятельность; установку подростков на интересное, необычное общение; потребность в утверждении себя в коллективе сверстников; независимость положения школьника в новом коллективе от успехов в учёбе и т. п. Основным фактором, затрудняющим работу, является кратковременность периода, отведённого для изучения воспитанников и работы с ними.

Основная часть

Основной базой исследования был избран загородный оздоровительный лагерь "Спутник", 1-й отряд (подростки 14–15 лет). В сравнительном плане привлекался воспитательный опыт 3-го отряда того же лагеря. Дополнительная база исследования – загородный оздоровительный лагерь "Солнечный" (подростки 12–13 лет).

В связи с решением задачи воспитания конфликтологической культуры подростков целесообразно организовать общественно-полезную деятельность по методике И. П. Иванова [Иванов, 1990, с. 10]. Она позволяет сформировать позитивный стиль общения, создать оптимальные условия для самостоятельного продумывания и планирования общественно важных дел, способствовать развитию творчества подростка.

Загородный лагерь обеспечил широкий фронт трудовых дел (благоустройство лагеря; забота о природе; шефство над младшими; помощь сотрудникам лагеря и т. д.). Так, силами ребят проводилась операция "Десант". Она была организована по просьбе тех, кому была необходима помощь.

Перед проведением трудового дела проводилась разведка дел, затем создавался временный отряд во главе с командиром. После проведения отряд отчитывался о проведённом деле, результаты работы анализировались. В процессе трудовой деятельности работа справедливо распределялась между членами коллектива, организовывалась взаимопомощь. Огромные возможности для формирования у детей конфликтологической

культуры имела шефская работа. Чуткое, заботливое отношение к малышам стало нормой в отряде. Поиграть с детьми, почитать книжку, помочь воспитателям младших отрядов в банный день – все эти заботы способствовали формированию у подростков чувства эмпатии, гуманизма.

Коллективный характер труда оказал благотворное влияние на формирование бесконфликтного климата в среде подростков. Эффективно формировались такие личностные образования, как организованность, активность, самостоятельность, инициатива. Включение детей в деятельность при предоставлении самостоятельного выбора сферы трудовых дел приводило к тому, что не было поводов для разногласий. В этой ситуации подростки ощущали себя хозяевами лагеря, своего отряда. Коллективные трудовые дела вырабатывали взгляды на труд как основной источник жизни, формировали умения и привычки проявлять заботу о людях, работать самостоятельно и творчески. Воспитывались общественно значимые мотивы, ценностные ориентации, гуманистическая направленность личности.

Учитывая, что предупреждению конфликтов способствует весёлая и интересная жизнь, мы стремились придать эмоциональную привлекательность проводимым мероприятиям. В период смены были организованы такие коллективные творческие дела (далее – КТД), как "Джентльмен-шоу", "Интеллектуальный лабиринт", "Ромео и Джульетта", "Абракадабра" и др. В "Джентльмен-шоу" раскрылись находчивость, фантазия, смекалка, артистичность детей. "Интеллектуальный лабиринт" помог выявить отрядных эрудитов. КТД "Ромео и Джульетта" позволило подросткам продемонстрировать некоторые эталоны культуры общения. В игре "Абракадабра" проявились умения сотрудничать, быстро принимать решение, правильно оценивать товарищей.

Одним из условий успешности коллективного творческого дела является реализация "единства и последовательности шести стадий": во-первых, выбирается то или иное дело, определяется его роль в жизни коллектива; во-вторых, дело планируется по микрогруппам; в-третьих, осуществляется его коллективная подготовка дела; в-четвёртых, КТД проводится по определённому плану; 5-я и 6-я стадии – это анализ и ближайшее последствие КТД. Во всех мероприятиях стимулировались детская инициатива и самостоятельность, организованность и самоконтроль, стремление к поиску добрых и полезных дел. Поэлементное включение принципов и приёмов коллективной творческой деятельности в жизнь детей в течение всей лагерной смены оказало существенное влияние на стиль общения подростков, на их поведение. Создавая воспитывающую среду, мы уделяли большое внимание предметному миру, его эстетике.

Способствуя развитию детской инициативы, самостоятельности в художественном оформлении окружающей предметной среды, мы стремились создать интерьер, отвечающий требованиям гармонии и согласованности. Расстановка мебели была увязана с архитектурным решением пространства. Тематические стенды, выставки работ подростков, планшетные стенды стеновой печати ежедневно привлекали внимание ребят своей красочностью и интересным содержанием (дети сами изготовляли и оформляли эти стенды). Творческий вклад в оформление интерьера внесли подростки, которые занимались декоративным искусством. Некоторые из наших воспитанников посещали в лагере кружок декоративно-прикладного искусства, поэтому хорошо владели выразительными средствами декоративного изображения.

Замечательные художественные поделки из древесного корня, бересты, речной гальки, папье-маше, пластилина украсили жилище. Радовали глаз букеты полевых цветов. Воспитывая бережливость, аккуратность, ответственность к сфере обращения с предметным

миром, мы стремились к тому, чтобы дети видели в вещах и предметах человека, который создавал этот предметный мир для них. Приобщение подростков к созданию предметной среды обеспечивало не только комфортное состояние ребёнка, но и воспитывало уважение как к сотрудникам лагеря, так и к своим товарищам, создающим и поддерживающим красоту и порядок. Забота о лагере становилась фактором духовного развития воспитанника: создавая среду для "Другого", он выражал ценностное отношение к нему.

Воспитанию конфликтологической культуры подростков способствует утверждение традиций. Мы воспитывали у детей традиции вежливости, внимания друг к другу. Некоторые традиции принимали вид законов, организующих взаимоотношения в коллективе и саму деятельность: "каждому – порученное дело", "закон ноль-ноль", "выполнил – отчитайся" и т. д. Ребята сами следили за неукоснительным соблюдением традиций, укрепляли и развивали их, а вместе с ними совершенствовали себя и свои отношения.

Особое внимание уделялось этикету, в котором находят выражение как моральные, так и эстетические стороны поведения [Панкеев, 1999, с. 65]. Жизнь в отряде предоставляла огромные возможности для создания положительного эмоционального фона общения, когда подросток, учитывая необходимость считаться с интересами коллектива, проявлял внимание и предупредительность к товарищам, старшим. Ответственным за создание в лагере нравственной среды является воспитатель [Газизулин, 2008, с. 10]. Ставя ребёнка в позицию субъекта, мы старались создать в отряде радостную, творческую атмосферу, где каждый чувствовал себя комфортно. Это способствовало формированию гуманных взаимоотношений между детьми, которые обеспечивали перестройку мотивационно – потребностной сферы личности, способствовали формированию нравственного сознания, чувств и поведения подростков.

Реализуя технологию педагогического общения, мы стремились устранить физический, социальный и терминологический барьеры. Это позволяло нам выстраивать общение с позиции "Мы", что способствовало "открытию" детей на общение. При этом большое значение уделялось установлению личного контакта с помощью вербального, визуального, тактильного способов (посредством слов, контакта глаз, через прикосновение). Функция "соучастие" ребёнку реализовалась через демонстрацию расположенности, проявление интереса, оказание помощи. В целях обеспечения воспитаннику положительной репутации в коллективе оглашались его достоинства, педагогическая оценка выражалась в оценивании позитивно проявляющегося качества, а не в личности ребёнка, в целом, создавались ситуации успеха. Разрешение конфликтных ситуаций в отряде было направлено на конструктивные способы решения с учётом стадий, которые проходит процесс принятия требований воспитателя его воспитанниками. Воспитанию конфликтологической культуры содействовала целесообразно выработанная система методов [Безрукова, 1996, с. 58].

Учитывая, что осмысление сущности конфликтологической культуры к человеку происходит более эффективно на фоне укоренившейся привычки, мы большое внимание уделяли формированию действенной стороны отношения. Систематически приучая детей к порядку, организовывая игры, создавая воспитывающие ситуации, предъявляя разумные педагогические требования, мы способствовали закреплению безконфликтного поведения. При этом учитывали, что упражнения, сопровождаемые чувством удовлетворения, а не только связанные с осознанием необходимости, гораздо эффективнее по своим результатам.

Понимая, что приёмы косвенного влияния на личность являются наиболее эффективными, особое значение придавалось созданию педагогических ситуаций, способствующих снижению у подростков конфликтных проявлений. Ситуация поведения в столовой, например, выдвигала перед подростками задачи, связанные с умением сидеть за столом, правильно

принимать пищу, проявлять предупредительность. Ситуация в игровых комнатах требовала навыка организованных действий, связанных с организацией времени, распределения внимания, проявлением доброжелательности. В этих условиях подросток не чувствовал себя объектом воспитания, он не ощущал педагогической нарочитости, ибо "поучительное" слово воспитателя не звучало, воспитательное "мероприятие" не организовывалось, требование подражать положительному примеру отсутствовало.

Создавая игровые ситуации, мы способствовали мобилизации всех внутренних сил подростка – он как бы "входил" в зону своего ближайшего развития. В воображаемой ситуации переживаются реальные чувства. В исполнении роли ребёнок таков, каков его внутренний мир. Включение детей в процесс игры давало возможность проявить наиболее значимые и желанные качества личности, вырабатывалось стремление преодолевать трудности. Увлечённый игровой установкой, подросток свободно и легко усваивал те или иные формы нравственного поведения.

Привычное нравственное поведение способствует осознанию социального и личностного смысла конфликта. Формируя этическое сознание детей, мы добивались того, чтобы этические нормы были не только знанием, но и отношением к этому знанию. Ведущим средством вербального воздействия мы избрали убеждение, при помощи которого аргументировалась та или иная норма поведения. В этом сложнейшем процессе большое значение имели этические беседы, которые формировали конфликтологическую культуру подростка.

В качестве примера приведём содержание беседы на тему: "Умей жить среди людей".

Подросткам были предложены вопросы:

1. Как по-твоему, что самое главное в жизни?
2. Как ты осмысливаешь себя среди людей? Есть ли взаимосвязь между жизненной целью и самооценкой?
3. Какова роль общения в жизни человека? Что скрепляет отношения между людьми?
4. Задумывался ли ты когда-нибудь над тем, что такое любовь к людям?
5. Конфликтологическая культура в повседневной жизни – что это такое?

Побуждая детей к осмыслению проблемы, мы обратились к книге академика Д. С. Лихачёва "Письма о добром и прекрасном".

Д. С. Лихачёв пишет: "Что же самое главное в жизни? Главное может быть в оттенках, у каждого своё собственное, неповторимое. Но всё же главное должно быть у каждого человека. Жизнь не должна рассыпаться на мелочи, растворяться в каждодневных заботах. И ещё одно самое существенное: главное должно быть добрым и значительным. Человек должен уметь подниматься над самим собой, над своими личными повседневными заботами и думать о смысле своей жизни – оглядывать прошлое и заглядывать в будущее [Лихачев, 1989, с. 74]. Д. С. Лихачев считает, что если жить только для себя, своими мелкими заботами о собственном благополучии, то от прожитого не останется и следа. Если же жить для других, то другие сэкономят то, чему служил, чему отдавал силы [Лихачев, 1979, с. 22].

Обсуждая вопрос самооценки личности, её места среди людей, подростки отмечали, что, когда человек сознательно или интуитивно выбирает себе в жизни какую-то цель, жизненную задачу, он вместе с тем невольно даёт себе оценку. По тому, ради чего человек живёт, можно судить и о его самооценке – низкой или высокой. Важно, чтобы жизненная цель была связана с благими намерениями: приносить людям добро, облегчать их страдания при болезнях, дарить радость... И если личность способна научиться постигать радость бытия, почувствовать себя нужным людям и обществу, самоутвердиться в полезном и

интересном деле – значит эта личность нашла своё место на земле среди людей, она нашла достойное место среди достойных людей.

Жизнь человека не исчерпывается предметно-практической деятельностью. Эта деятельность составляет лишь одну сторону образа жизни, поведения человека в широком смысле. Другая сторона – общение, специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми. В процессе общения человек усваивает опыт, выработанный человечеством, а общество воспроизводит себя в человеке. Общение составляет как бы внутренний механизм жизни.

В живом, непосредственном общении человека с другими людьми всегда необходим, по выражению К. С. Станиславского "Встречный ток". Очень мудро заметил великий режиссёр: "При общении вы, прежде всего, ищите в человеке душу, его внутренний мир. Для того, чтобы общаться, надо иметь то, чем можно общаться, то есть, прежде всего, свои собственные переживания, чувства и мысли". Социальные психологи подчёркивают: "Я" – структура межличностного происхождения, развить её, сохранить даже у взрослого человека невозможно без позитивных эмоциональных связей с другими людьми [Кривцова, 1997, с. 41]. Гармония человека с окружающими – гармония в отношениях с самим собой. Но эмоциональный контакт возможен только в том случае, если человек способен к эмоциональному созвучию. Необходим двусторонний контакт, то есть, чтобы человек чувствовал себя предметом заинтересованности. Если потребность в понимании не реализуется, человек чувствует себя одиноким, ощущение отверженности рождает "комплекс Золушки": человек уже согласится, что он хуже других, менее красив, умён, но всё время верит в какое-то чудо, в добрую фею, которая в один прекрасный день всё изменит, – так он уходит в себя [Мудрик, 2001, с. 77].

Мы пытались довести до сознания детей мысль о том, что общение – это сложная, психологически насыщенная работа [Леонтьев, 1997, с. 50]. Если ты только что познакомился с человеком, постарайся, чтобы ему было хорошо с тобой.

Рассей атмосферу напряжённости: будь доброжелателен, постарайся ему внушить: всё, что он делает, говорит, – хорошо, интересно. Дай ему возможность освоиться в твоём обществе. При этом важно найти общую тему для разговора. Надо уметь "включиться" в человека – слушать его, проникнуть в его мир, по-доброму в него всмотреться. Общение – творчество, доступное каждому из нас, обязательное для каждого из нас. Были приведены слова И. А. Гончарова: "Короткое ежедневное сближение человека с человеком не обходится ни тому, ни другому, даром: много надо и с той, и с другой стороны жизненного опыта, логики и сердечной теплоты, чтоб, наслаждаться только достоинствами, не колоть и не колотиться взаимными недостатками".

Обсуждался вопрос: что такое любовь к людям?

Существует понятие "нравственный резонанс": если ты хочешь, чтобы тебя любили, люби сам. Любовь к людям – это нравственная сердцевина человека. Отдать свою любовь людям – это значит отдавать силы своей души во имя того, чтобы люди вокруг себя были красивее, духовно богаче, чтобы в каждом человеке, с которым ты соприкасаешься в жизни, осталось что-то хорошее от тебя, от труда твоей души. Но в любви к людям есть и личностный смысл. Мы любим людей потому, что находим в человеческой любви радости для самого себя, находим своё гражданское счастье. В любви к людям каждый человек самоутверждает себя. Потребность в человеке вызвана осознанием того, что я кому-то дорог, кто-то видит весь смысл своего бытия лишь потому, что есть на свете я. Любовь к людям делает человека чище, честнее, искреннее, требовательнее и осторожнее в собственных нравственных устоях жизни.

В заключение беседы подростки сделали выводы: жизнь в обществе, среди людей, означает необходимость соотносить нравственные нормы с собственным поведением, соотносить своё "Я" с моралью, принятой в обществе; принимая участие в трудовой деятельности, важно понимать, что любая работа выражает отношение к человеку; важно добиваться высокого качества труда, так как за любым делом стоит человек, который будет доволен или не доволен нашей работой; работа – это не только неуважение к самому себе, своему труду, но и неуважение к другим людям; оттенки человеческих влияний многообразны и сложны, но при этом человек сам распоряжается своей жизнью, он имеет своё лицо и заслуживает к себе внимания, участия.

При подготовке к беседе использовались материалы из художественных произведений, высказывания известных деятелей, а также факты, ориентированные на предупреждение и конструктивное разрешение конфликтов. В целях оживления беседы и более тесной связи её содержания с поведением подростков привлекался фактический материал из жизни отряда связанный с конфликтами подростков. Причём, при анализе поведения детей мы стремились акцентировать внимание на фактах негативных последствий межличностного конфликтного поведения. О недочётах говорили в благожелательном тоне, всячески подчёркивая свою уверенность в том, что подростки осмыслят сущность конфликта и будут стремиться к конструктивному его разрешению. Нарочитое морализование по поводу нарушения норм поведения отдельными детьми избегалось, вопросы ставились в более широком этическом плане, а конкретные нарушения правил поведения со стороны отдельных ребят анализировались попутно. Такая инструментовка развивала у подростков способность подходить к человеку с "оптимистической гипотезой" во всех случаях.

В формировании правильных суждений о конфликтологической культуре большую роль сыграли также диспуты, побуждавшие учащихся к активной самостоятельной работе мысли, а также такие новые творческие формы, как дискуссионные качели – форма, тематическое поле которой безгранично (обсуждаться могут ситуативные вопросы, проблемные вопросы, конфликтные коллизии, философские категории, эмоциональные отношения и т. д.); турнир знатоков этикета, который создаёт положительные установки к этикету; этический тренинг и т. д. [Руденко, 2005, с. 34].

Раскрыть теорию морали в своей внутренней логике, углубить процесс формирования нравственного мировоззрения способствовало приобщение детей к миру искусства, а также общение детей с природой, которая по-своему социальна. Проводя художественные конкурсы, часы поэзии, музыки, живописи, мы, тем самым, формировали конфликтологическую культуру, так как средства искусства обеспечивали взаимопроникновение добра и красоты. Организуя с подростками прогулки в лес, походы, мы обращали внимание своих воспитанников на то, что природа может жить рядом с человеком, соседствовать с ним только в том случае, если он бережёт её, не наносит ей непоправимого ущерба. Поэтому отношения природы и человека – это отношение двух культур, которые взаимодействуют по своим "правилам поведения" – их встреча строится на своеобразных нравственных основаниях.

Учитывая, что путь к сознанию ребёнка лежит через его чувства, важно было придать словам внешнюю выразительность. И здесь большое значение имели как стилистическое оформление речи, так и тембр, интонации, сила голоса, жесты, пластика, паузы, взгляд, мгновенность реакции, импровизация и т. д. Все эти средства поддерживали неослабевающий интерес к словесным формам воспитания. Мы способствовали тому, чтобы осмысленные и прочувствованные подростками знания о конфликтологической культуре, проникая в мотивационную сферу, рождали положительные переживания, понимание и

принятие сущности бесконфликтного поведения, основанного на ценностном отношении к человеку. Дети научились обосновывать важность следования той или иной нравственной норме. Система аргументов исходила из достаточно высоких социальных посылок, нравственно ориентированных суждений. При этом потребность поступать в соответствии с полученным знанием подростки связывали как с социальным, так и с жизненно важным личностным смыслом. Складывающиеся в коллективе подростков взаимоотношения приобретали особую эмоционально-психологическую окраску, которая определялась ценностными ориентациями, моральными нормами.

Заключение

Работа в загородном лагере была выстроена в систему, которая способствовала воспитанию ценностного отношения к человеку: подростки были включены в общественно-полезную деятельность, была создана нравственная среда. Использованная нами педагогическая инструментовка формировала конфликтологическую культуру подростка, обеспечивала осмысление её сущности, побуждая ребенка к самовоспитанию. Воспитание данного личностного образования у подростков на основе ценностного отношения к человеку обеспечило снижение конфликтных ситуаций в коллективе, способствовало конструктивному урегулированию противоречий. Если в первом поведенческом срезе количество межличностных конфликтов составляло 55 %, то в следующих срезах с интервалом в 10 дней эти показатели снизились соответственно до 46 % и 43 %. Возрос коэффициент нравственной ориентации. К концу смены он составил 35 %, тогда как на начальном этапе был равен 19 %. Таким образом целенаправленная работа в коллективе подростков по воспитанию конфликтологической культуры обеспечила позитивную динамику в процессе формирования личностного образования.

Список литературы

1. Григорьева Г. Е., Рогожникова Р. А. Конфликт в подростковом коллективе. Пермь: Пермское книжное издательство, 2004. 276 с.
2. Иванов И. П. Методика коммунарского воспитания. Москва: Просвещение, 1990. 144 с.
3. Иванов И. П. Энциклопедия КТД. Москва: Педагогика, 1984. 256 с.
4. Панкеев И. А. Энциклопедия этикета. Москва: ОЛМА-ПРЕСС, 1999. 384 с.
5. Газизулин Р. Я., Дюкина О. В. Дневник воспитателя летнего лагеря. Москва: Вако, 2008. 144 с.
6. Безрукова В. С. Педагогика. Перспективная педагогика. Екатеринбург: Деловая книга, 1996. 119 с.
7. Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном / сост. и общ. ред. Г. А. Дубровской. Изд. 3-е. Москва: Дет. мет., 1989. 288 с.
8. Лихачев Д. С. Общие проблемы воспитания школьников. Москва: Владос, 1979. 647 с.
9. Кривцова С. В., Мухаматуллина Е. А. Тренинг: навыки конструктивного взаимодействия с подростками. Москва: Генезис, 1997. 197 с.
10. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания. Москва: Педагогическое общество России, 2001. 320 с.
11. Леонтьев А. А. Психология общения. Москва: Смысл, 1997. 366 с.
12. Руденко В. И. Лучшие сценарии для летнего лагеря. Настольная книга воспитателя и вожатого. Москва: Феникс, 2005. 192 с.

Rogozhnikova R. A.

*Grand Ph.D. (Education), Perm State Humanitarian
Pedagogical University, Perm Military Institute
of the National Guard forces of the Russian Federation*

Ravilov R. T.

*Adjunct, Perm Military Institute of the National
Guard forces of the Russian Federation*

THE ROLE OF INSTRUCTIVE ACTIVITIES IN THE PROCESS OF FORMING OF CONFLICT CULTURE AMONG ADOLESCENTS

The article reflects the idea of the need to instruct adolescents in a conflictological culture in connection with the growing aggression of young people. One of the main factors of this personal education is educational activity. An experiment was carried out in a country health camp. The experimental work involved the development of a strategy for instructive activities, an analysis of factors favorable to the solution of the task. The methodological approaches and pedagogical instrumentation of activities during the camp shift are described in the present article. The scientific task involved the inclusion of adolescents in socially useful activities according to the communitarian methodology of Igor Petrovich Ivanov. It made it possible to form a positive communication style, optimal conditions for planning socially important affairs, and developing the creative potential of an individual. A moral orientation towards a person was formed as the basis for preventing interpersonal conflicts. The formation of value orientations in children, the collective nature of social work, the provision of freedom of choice in the field of labor affairs, work in hobby groups, involving adolescents in the creation of an objective environment are the conditions for reducing aggression in the children's collective. The article shows the role of methods of indirect influences on the personality, the creation of game situations, conversations on morality with adolescents using factual material from life, which allowed children to comprehend the essential features of conflictological culture and acquire the skills of preventing and constructively resolving interpersonal conflicts. Thus, the pedagogical instrumentation we used for the formation of a teenager's conflictological culture ensured the upbringing of moral habits and the comprehension of moral knowledge by adolescents. This contributed to the formation of special emotional and psychological relationships, which were determined by moral norms that exclude the suppression of the adolescent's personality.

Keywords: conflictological culture, teenager, instructive activities, personal education, suburban camp, public relations, moral orientation towards a person, sphere of moral relations.

ПОРЯДОК ПУБЛИКАЦИИ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ СТАТЬИ

1. Содержание статьи должно соответствовать тематике журнала.
2. К изданию принимаются статьи, ранее нигде не публиковавшиеся.
3. Текст должен быть набран в текстовом редакторе Word 1997–2003, шрифт Times New Roman, размер шрифта – 14, межстрочный интервал – 1,0, поля сверху, снизу, слева, справа – 2 см, нумерация страниц сплошная, начиная с первой.
4. Графики, диаграммы не допускаются.
5. Таблицы представляются в формате Word. Таблицы в тексте должны нумероваться и иметь заголовки, размещенные над полем таблицы.
6. Объем авторского материала, включающего в себя сведения об авторе, аннотацию, ключевые слова (на русском и английском языках), а также примечания и ссылки, должен быть 10–15 страниц, а для аспирантов – 6–8 страниц.
7. В каждой научной статье журнала должны быть указаны следующие данные:
 - 1 – код УДК;
 - 2 – фамилия, имя, отчество автора (полностью);
 - 3 – ученая степень, ученое звание;
 - 4 – должность, место работы (если таковое имеется).
 - 5 – контактная информация (адрес, e-mail, телефон – для размещения на сайте в сведениях об авторе);
 - 6 – название статьи;
 - 7 – аннотация (200–250 слов) об актуальности и новизне темы, главных содержательных аспектах;
 - 8 – ключевые слова по содержанию статьи (5–8 слов и / или словосочетаний);
 - 9 – ссылки.

Сведения, указанные в подпунктах 2–8, приводятся как на русском, так и на английском языках.

Включенные в пристатейный список библиографические описания цитируемых, рассматриваемых или упоминаемых в тексте статьи других документов связывают отсылками с конкретным фрагментом текста. При отсылке к произведению, описание которого включено в библиографию, в тексте статьи после упоминания о нем (после цитаты из него) проставляют в квадратных скобках фамилию автора, год и страницы, например: [Бондарко, 2005, с. 25], [Leiss, 2010, S. 234], [Fillmore, 1987, p. 34].

Пристатейные ссылки размещаются после текста статьи, предваряются словом «Список литературы» (не менее 10), оформляются в алфавитном порядке.

При ссылке на данные, полученные из сети Internet, указывается электронный адрес первичного источника информации и дата обращения в круглых скобках, например: (дата обращения: 22.12.2019). При записи подряд нескольких библиографических ссылок на один документ в повторной ссылке приводят слова «Там же» или "Ibid. " (для документов, напечатанных латинским шрифтом). В повторных ссылках только на одну работу данного автора (авторов) основное заглавие и следующие за ним повторяющиеся элементы опускают или заменяют словами «Указ. соч. » или "Op. cit. " (для документов, напечатанных латинским шрифтом). Сведения о цитируемых источниках приводятся в соответствии с ГОСТ 7. 0. 5–2008 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования».

9. При первом упоминании лица обязательно указываются И. О., которые отделяются пробелом от фамилии. Годы указываются только в цифрах, а не в числительных: 20-е гг., а не двадцатые годы. Не год или годы, а г. или гг. Не век или века, а в. или вв. Исключаются сокращения: др., проч., т. е., т. к. Следует писать полностью: другие, прочие, то есть, так как. Из сокращений допускаются: т. д., т. п., см. Знак % ставится значком, а не словом, если связан с цифрой, и отделяется от цифры интервалом: 3 %; в иных случаях: «процент ... превышал 30». Цифры: миллионы от тысяч и тысячи от сотен отделяются пробелом (4 700 000, 1 560 000) или могут быть заменены соответствующими сокращенными словами и аббревиатурами: тыс., млн, млрд. Названия денежных знаков даются по принятым сокращениям: долл., фр., руб., ф. ст., марка.

10. Статьи аспирантов, соискателей и кандидатов наук принимаются редакцией к рассмотрению только вместе с рецензией (оригиналом) научного руководителя или ведущего специалиста, заверенной подписью и печатью организации, в которой работает рецензент. Рукопись направляется на рецензирование специалистам в данной области исследования. К публикации принимаются статьи, прошедшие рецензирование. Решение о публикации принимается редакционным советом журнала на основании экспертных оценок рецензентов с учетом соответствия представленных материалов тематической направленности журнала, их научной значимости и актуальности.

Рукопись, получившая отрицательные отзывы, решением редакционного совета отклоняется. Нуждающаяся в доработке статья направляется автору вместе с замечаниями рецензента.

Редакция оставляет за собой право отклонять без рецензии статьи, не соответствующие профилю журнала или оформленные с нарушением правил.

11. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации.

12. Представляя в редакцию рукопись своей статьи, автор берет на себя обязательство не публиковать ее ни полностью, ни частично в ином издании без согласия редакции.

14. Порядок и очередность публикации статьи определяется в зависимости от объема публикуемых материалов в каждом конкретном выпуске.

15. Редакция оставляет за собой право не публиковать статью. В случае отклонения статьи автору направляется аргументированный отказ в письменной форме. Авторы имеют право на доработку статьи или ее замену другим материалом. Материалы, переданные в редакцию, не возвращаются.

Пример оформления списка литературы:

1. Бондарко А. В. Теоретические проблемы русской грамматики. Санкт-Петербург: Изд-во «Санкт-Петербургский университет», 2004. 207 с.

2. Бондарко А. В. О стратификации семантики // Общее языкознание и теория грамматики: Материалы чтений, посвященных 90-летию со дня рождения С. Д. Кацнельсона. Российская академия наук / Отв. ред. А. В. Бондарко. Санкт-Петербург: Наука, 1998. С. 51–63.

3. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 21.05.2018).

Пример оформления статьи:

УДК

Иванов Иван Иванович

Кандидат филологических наук, доцент кафедры,

Пермский государственный национальный исследовательский университет

614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15

Тел.: +7 (342) 2396756

E-mail: azxvdvs@mail.ru

**ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ
ТУРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ПЕРЕВОДЕ**

В статье анализируются проблемы, возникающие при трансляции типологических свойств туристического дискурса. Он интегрирует в себе элементы других типов дискурса, таких как географический, рекламный, спортивный, природоохранный, гастрономический и научно-популярный. С момента своего возникновения, туристический дискурс менялся под влиянием исторических и социально-экономических условий. Сегодня туристическая коммуникация носит коммерческий характер, предполагающий взаимодействие автора и читателя, как потенциального клиента туристического бизнеса. Этот тип дискурса характеризуется диалогичностью вследствие того, что тексты составляются компетентными профессионалами, а его читателями могут быть представители очень широкой и социально неоднородной аудитории. По этой причине в текст закладывается лингвокультурная, когнитивная и эмоциональная информация для того, чтобы вызвать интерес у неподготовленного читателя, которая в обязательном порядке должна быть транслирована переводчиком. Это предполагает наличие у него рефлексии, знания культуры и истории страны, а также воспроизведения концептов и аллюзий, заложенных в тексте оригинала. Когнитивно-деятельностный подход к переводу и «распредмечивающее» понимание смысла оригинала позволяют точнее интерпретировать концептуальную программу исходного текста и передавать интенциональный смысл оригинала во всей его полноте. При этом переводчик должен учитывать, что эмоциональная информация туристического текста может содержать целый ряд манипулятивных приемов, например, прилагательные в превосходной степени, которые призваны гиперболизировать описываемые достопримечательности. Эмоционально-оценочные характеристики могут нести и элементы текста, нацеленные на передачу когнитивной информации. Их сочетание приводит к выводу о том, что исследуемый текст написан в научно-популярном стиле, целью которого является донести в доступной форме специальные знания, чтобы вызвать интерес у неподготовленного читателя. По этой причине когнитивная информация в чистом виде – терминология, встречается в тексте гораздо реже, чем в лексемах, отражающих их семантику, но несущих познавательную информацию, осложненную образами восприятия потенциального читателя данного текста.

Ключевые слова: туристический дискурс, типологические свойства, интерпретация, рефлексия, когнитивно-деятельностный подход, интенциональный смысл.

Введение

Текст Текст Текст Текст

Основная часть

Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст

Заключение

Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст

Список литературы

1.

Ivanov I. I.

*Ph. D. (Philology), Associate Professor, ... Department,
Perm State University*

**LINGUISTIC REPRESENTATION OF TYPOLOGICAL FEATURES
OF TOURIST DISCOURSE IN TRANSLATION**

The article is devoted to the analysis of the problems which emerge in the process of translating the tourist discourse texts. They include the elements of other types of discourses such as geographical, advertising, sport, gastronomic and others. The tourist discourse has experienced many alterations due to historical and social factors. It has acquired commercial character due to the interrelation of its authors and the supposed tourist clients. This type of discourse resembles a dialogue between the professionals, creating the tourist text, and the potential readers of very versatile and not homogenous origin. For this reason the text contains the cultural, cognitive and emotional information, which is to attract the attention of the supposed reader and be obligatory translated. Such translation process presupposes translator's reflection of culture, history and numerous allusions of the original text. Cognitive approach to translation allows the translator to make deeper observations and reflections of the original text and give a full idea of the contents and the intentions of the author in the target language. It means that he has got proper reflections of culture, history, concepts and allusions of the original text. The cognitive approach and the non-formal understanding of the original text allows to interpret its deep structure and convey the intentional contents of it. The translator is to realize that the tourist discourse text may contain emotional information which can manipulate his perception of the text and make its contents look more attractive for a potential reader. The cognitive contents of such texts can be overlaid with emotional information and it means that such text belongs to popular style, the main idea of which is to convey special knowledge in acceptable form to a potential reader. This is the reason for the cognitive information not to be regularly expressed by terms. For the most part such information is represented by the words which convey emotional aspect of the notions aimed at the emotional perception of the potential reader.

Keywords: tourist discourse, typological features, interpretation, reflection, cognitive approach to translation process, intentional meaning.

УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ

1. Вы направляете нам статью, оформленную в соответствии с требованиями на электронный адрес редакции (lanachust@mail.ru).
2. Редакционный совет рассматривает Вашу статью (60 дней).
3. При успешном рецензировании редакция высылает Вам ответ о приеме статьи.
4. Журнал выходит в соответствии с графиком.

Все статьи, размещенные на сайте, находятся в открытом доступе и могут быть использованы для цитирования, копирования, распечатывания и другого некоммерческого использования с соблюдением авторских прав.

Сайт журнала: <https://evrazgumzhurnalrussia.blogspot.com>