

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

# **ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ**

*Межвузовский сборник статей  
по материалам конференции*



Пермь 2020

УДК 811:008

ББК 81.71

И683

**Иностранные языки в контексте культуры :**  
И683 межвузовский сборник статей по материалам конференции / отв. ред. Н. В. Шутёмова ; Пермский государственный национальный исследовательский университет. – Пермь, 2020. – 136 с.

ISBN 978-5-7944-3502-3

Сборник включает статьи по актуальным проблемам когнитивной и дискурсивной лингвистики, грамматики, лексикологии и истории языка, межкультурной коммуникации, переводоведения и преподавания иностранных языков. Материалы могут быть полезными для филологов и переводчиков.

**УДК 811:008**

**ББК 81.71**

*Печатается по решению ученого совета  
факультета современных иностранных языков и литератур  
Пермского государственного национального исследовательского университета*

---

*Научное издание*

Ответственный редактор *Н. В. Шутёмова*

Издается в авторской редакции  
Компьютерная верстка  
*Н. В. Шутёмовой*

Издательский центр ПГНИУ  
614990 г. Пермь, ул. Букирева, 15  
Типография ПГНИУ,  
614990 г. Пермь, ул. Букирева, 15

Подписано в печать 13.08.2020. Формат 60x84/16.

Усл. печ. л. 7,91. Тираж 100 экз. Заказ 84

---

ISBN 978-5-7944-3502-3

© ПГНИУ, 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Предисловие</b> .....	5
<b>Часть 1. Теория языка. Сравнительно-историческое, сопоставительное и типологическое языкознание</b> .....	6
<i><b>Пинягин Ю.Н.</b></i> Пермь – Оксфорд: начало пути.....	6
<i><b>Гладкова К.Ю.</b></i> Изобразительная функция вопросов WHY в романе Г. Свифта “Waterland” .....	12
<i><b>Zueva E. (Зуева Е.Е.)</b></i> Syntactic Features of the Language of Financial Organizations Corporate Websites (on the Example of Russian and English Sites).....	18
<i><b>Мишланова С.Л., Бисерова Н.В.</b></i> Исследование мультимодальной метафоры миграционного кризиса во французских политических карикатурах.....	24
<i><b>Павлова И.В., Пермякова О.В.</b></i> Медиативная деятельность языкового посредника: виды медиации.....	30
<i><b>Пересторонина Д.В.</b></i> Коммуникативные стратегии как средства популяризации знания.....	36
<i><b>Подгаец А.М.</b></i> Перевод древних текстов: история и современность.....	42
<i><b>Скрябина Е.Ю.</b></i> Метафоры путешествий в трэвел-медиа-текстах.....	50
<i><b>Словицова Е.Л., Ельцова М.Н.</b></i> Экспериментальное изучение восприятия промежуточных цветов красного и синего спектра.....	57
<i><b>Шутёмова Н.В., Киселева Э.В.</b></i> Репрезентация персуазивности при переводе резюме «QINGHAI НОН ХИЛ».....	63
<b>Часть 2. Актуальные вопросы преподавания иностранных языков</b> .....	69
<i><b>Василенко Д.В., Михайлова Е.Г.</b></i> Домашнее чтение как вид самостоятельной работы в курсе «Английский язык для профессиональных целей» на экономическом факультете.....	69

<b>Гриценко Е.А., Полякова С.В., Фролович Э.М.</b> International Interdisciplinary Telebridge Projects for Students of Law Международные междисциплинарные телепроекты для студентов-юристов.....	75
<b>Гриценко Е.А., Полякова С.В., Фролович Э.М.</b> Integrating Extensive Reading in an ESP Class Внедрение экстенсивного чтения в обучение английскому языку для специальных целей.....	81
<b>Дубровина М.А.</b> Использование метафоры при репрезентации термина «уровень владения иностранным языком» в лингводидактике.....	86
<b>Клочко К.А.</b> Опыт геймификации учебного процесса с целью развития иноязычных коммуникативных навыков.....	96
<b>Кочеткова Л.Ю.</b> Факультатив по английскому языку для начинающих в ПГНИУ: пути оптимизации.....	102
<b>Лапина Л.Г.</b> Университетская модель подготовки учителей немецкого языка как иностранного для общеобразовательных школ в Германии.....	108
<b>Лапина Е.В.</b> Формирование лингвокультурологической компетенции на материале испаноязычных и русских пословиц о женщине.....	114
<b>Суворова М.В.</b> Расширение возможностей метода флеш-карточек при изучении лексики с помощью потенциала ориентационных метафор: рассмотрение эксперимента зарубежных ученых в контексте преподавания иностранного языка.....	130

## *Предисловие*

В данном сборнике представлены материалы XVII международной научно-практической конференции «Иностранные языки и литературы в контексте культуры», ежегодно проводящейся в Пермском государственном национальном исследовательском университете на факультете современных иностранных языков и литератур. Традиционно она организуется в рамках проекта «Дни науки на факультете СИЯиЛ», включающего также всероссийскую студенческую научно-практическую конференцию «Актуальные проблемы изучения иностранных языков и литератур», инициируемую студенческим научным обществом факультета СИЯиЛ, и проводится одновременно со всероссийской научно-практической конференцией филологического факультета ПГНИУ «Филология в XXI веке: методы, проблемы, идеи». Для нас особенно ценно то, что год 2020 стал также юбилейным в диалоге Пермского и Оксфордского университетов.

Основные секции в работе конференции:

1. Мировая литература в контексте культуры;
2. Из истории мировой литературы;
3. Актуальные проблемы теории и истории языка. Когнитивно-дискурсивная лингвистика;
4. Сопоставительная лингвистика. Межкультурная коммуникация. Перевод и переводоведение;
5. Современные тенденции и технологии в преподавании иностранных языков и литератур;
6. Достижения германской гуманитарной мысли
7. Intercultural Communication and Education: American-Russian Collaborative Interdisciplinary Projects (секция на английском языке в формате телемоста с университетами США);
8. Круглый стол «Дидактические аспекты академического письма».

Данный сборник статей составлен на основе докладов, посвященных актуальным проблемам лингвистики, и включает две части. Первая часть содержит статьи, в которых рассматриваются вопросы теории языка, сравнительно-исторического, сопоставительного и типологического языкознания. Во второй части представлены статьи по проблемам лингводидактики и использования ИКТ в преподавании иностранных языков.

*Благодарим участников конференций за доклады и выражаем надежду на дальнейшее сотрудничество.*

**Часть 1. ТЕОРИЯ ЯЗЫКА.**  
**СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОЕ, СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ**  
**И ТИПОЛОГИЧЕСКОЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ**

---

УДК 81 32

**ПЕРМЬ – ОКСФОРД: НАЧАЛО ПУТИ**

**Юрий Николаевич Пинягин**

к. филол. н. доцент кафедры лингвистики и перевода  
Пермский государственный национальный исследовательский университет  
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15  
[yu.pinyagin2011@yandex.ru](mailto:yu.pinyagin2011@yandex.ru)

Статья посвящена истории становления академических контактов Пермского и Оксфордского университетов, которые переросли в прочные партнерские отношения городов-побратимов Перми и Оксфорда. Проводится анализ процесса становления дружественных связей, их течения и достижения результативности для обеих сторон, что позволило Перми стать привлекательным местом для прохождения практики студентами из Великобритании на факультетах ПГУ по природоохранной тематике. Значительный контингент профессорско-преподавательского состава прошел стажировки в одном из лучших университетов Европы. Факультет современных иностранных языков и литератур стал лидером по изучению творчества британских писателей и организатором семинаров для преподавателей из России и ближнего зарубежья.

**Ключевые слова:** Пермь, Оксфорд, Карен Хьюитт, Пермский университет, Оксфордский университет.

Начало уникальной истории контактов Пермского и Оксфордского университетов было положено в августе 1985 г., когда автор статьи находился на месячной стажировке в Оксфорде в качестве руководителя группы из 40 вузовских преподавателей со всего Советского Союза, что во многом и определило возникновение пермско-оксфордской истории контактов. Тот факт, что мне доверили быть руководителем группы, значительно ограничивало мое удовольствие от поездки. Мне приходилось постоянно произносить речи от имени группы, а это происходило практически каждый день, и когда выпал выбор: либо в составе 35 человек ехать на прием к лорду, либо небольшой группой в пять человек побывать в гостях у

преподавателя английской литературы, я, уже уставший от формальностей, естественно, выбрал второй вариант. Карен Хьюитт приехала за нами на велосипеде, которому было, по крайней мере, лет 20, поскольку он был весь ржавый. Мы шли за ней кварталов 5–6 по улицам Оксфорда, ведя беседу и отвечая на ее нескончаемые вопросы о нашей стране, т.к. в составе группы были эстонец, латышка, литовка, москвичка и пермяк, а это порождало бесконечное количество вопросов со стороны Карен. Вопросы не кончились и когда мы пришли к ней домой, сидели в кабинете ее мужа, профессора литературы, и говорили, говорили, говорили... Она успела нам несколько раз сказать, что она побывала в Москве, и этот город, и люди в нем ей не понравились. Мы проговорили не менее пяти часов, попили чайку, поиграли в дартс и собрались домой, когда Карен подошла ко мне и сказала: «А что, если я приеду в Пермь читать лекции?» Моему удивлению не было конца, и я сказал: «У нас же закрытый город, туда невозможен приезд иностранцев!», на что она ответила: «Ну, ведь когда-нибудь все изменится». С невероятным облегчением мы покинули этот гостеприимный дом и пожалели, что мы не поехали на прием к лорду.

К моему величайшему изумлению Карен пришла ко мне в номер гостиницы вечером следующего дня и снова подняла вопрос о возможности приезда в Пермь для чтения лекций по литературе. Я пытался объяснить ей, что я заведующий кафедрой английской филологии, а не литературы, поэтому не могу ей ничего обещать. Помню, у меня тогда даже возникла небольшая паника: все-таки накануне поездки нас предупреждали, чтобы мы были разборчивыми и осторожными в контактах с британцами, особенно в неформальной обстановке, а тут такая настойчивость... Единственное, о чем мы тогда договорились, было то, что я помогу Карен познакомиться со специалистом по зарубежной литературе. По возвращении в Пермь я передал ее адрес Б. М. Проскурнину, поскольку он, хотя и был очень удивлен этим предложением, не возражал контактировать с ней. Так началась первая глава отношений «Пермь – Оксфорд», исключительно литературоведческая и исключительно в письменном формате. Не будучи знакомы лично, Карен Хьюитт и Б. М. Проскурнин четыре года писали друг другу письма, в которых обсуждали произведения русских и британских авторов, вопросы преподавания литературы и аспекты жизни в двух странах. Б. М. Проскурнин вспоминает: «Раз в два–три месяца каждый из нас получал письмо. Одно такое письмо я писал два–три дня сначала на черновике. Я всегда отправлял заказные письма – это было гарантией, что они не потеряются в недрах

определенных органов. С 1987 г. стало возможным посылать друг другу книги. До этого у меня была попытка отправить Карен посылку, но две книги из трех на почте принимать отказывались – мол, они содержат секретные материалы, на их отправку требуется специальное разрешение, а это были произведения Ю. Бондарева, В. Шукшина»...

В конце 1988 г., а именно 20 декабря, ситуация резко изменилась: Пермь стала открытым городом. Через *три дня* после этого К. Хьюитт, которая вынашивала мысль о посещении Перми целых 3 года, вновь напомнила мне об этом по телефону. Я был в состоянии шока, поскольку понимал, что именно мне предстояло озвучить желание иностранки приехать в университет для чтения лекций. Такого не было никогда! Я долго думал, как и к кому пойти в университете, чтобы эта, более чем необычная идея, была понята адекватно. Решил, что надо начинать с проректора по научной работе Б. М. Осовецкого. На удивление, он принял эту «сумасшедшую» идею позитивно и доложил о ней ректору В. В. Маланину, который к тому времени уже имел опыт стажировок во Франции, свободно владел французским и английским языками, и понимал, что могут дать ПГУ контакты с таким университетом, как Оксфордский. Руководство ПГУ поддержало эту, по тем временам абсолютно авантюрную затею, и в апреле 1989 года Карен Хьюитт приехала в Пермь. Но прежде, чем это случилось, меня отправили в командировку в Москву в Министерство высшего образования, чтобы я от имени ПГУ заверил, что мы готовы принять К. Хьюитт и оплатить все расходы, связанные с ее визитом, что вполне понятно. Я пытался созвониться с отделом, который мог бы дать ответы на мои вопросы, но там не желали говорить со мной. Прилетела Карен в Москву, но она не могла ехать в Пермь. т.к. эта часть маршрута не была согласована. И тогда мне пришла идея: попросить Карен, чтобы Посольство Великобритании попросило Министерство высшего образования принять нас и решить все проблемы. На следующий день сотрудник министерства встречал нас на входе, проводил в кабинет и задал только один вопрос: кто будет оплачивать визит К. Хьюитт в Пермь. Ответ был очевиден, и она отправилась в Пермь.

Когда необходимые на тот момент формальности были выполнены, ко мне присоединился Б. М. Проскурнин, чтобы мы обеспечили прибытие К. Хьюитт в Пермь. Вот фрагмент его воспоминаний о том, как это было: «За те сутки, что мы ехали в поезде из Москвы, мы очень много разговаривали. Естественно я задал ей вопрос: «Что Вас так интересует в этой поездке?», на что Карен ответила: «Все». Она говорила, что для нее интересны любые нюансы жизни провинции, что



только в провинции, а не в столице, есть настоящая жизнь. Всю дорогу речь шла о том, что такое Пермь. Все мои знания по истории и географии Перми выпытывались, и все тщательнейшим образом записывалось». Став первой иностранкой, приехавшей после «открытия» города на столь длительный срок – целый месяц, К. Хьюитт привлекала к своей персоне необычайное внимание, ее время было расписано поминутно. В аудиториях, предназначенных для 150 человек, собиралось и 200, и 300, люди сидели на подоконниках и на полу. Лекции никогда не заканчивались вовремя, тем более, что в конце каждой встречи были вопросы – самая любимая Карен часть программы. Они были о литературе, культуре, истории и, конечно, о жизни. За месяц пребывания в Перми Карен умудрилась побывать на встречах с руководством города, на пасхальной службе ночью в соборе, на первомайской демонстрации, она участвовала в ленинском субботнике, помогая мыть окна, собирала со мной в весеннем лесу подснежники, побывала в галерее и даже в русской бане. Хорошо помня, на каком велосипеде Карен ездила по Оксфорду, я посоветовал ректорату подарить ей новый велосипед «Кама» Пермского велозавода, и мне удалось уговорить таможенников в Москве, чтобы они разрешили ей взять его с собой в Англию. После такого плотного знакомства с городом и его жителями, было неудивительно, что когда ректорат предложил ей помочь наладить контакты с Оксфордским университетом, она с энтузиазмом взялась за это, и уже в июле того же года я привез из Оксфорда подписанные документы, а в следующем году на научную стажировку в Оксфорд отправился Б. М. Проскурнин.

С 1991 г. приезды К. Хьюитт в Пермь и поездки молодых ученых и профессоров ПГУ на стажировки стали регулярными. Практически сразу эти взаимоотношения обрели официальную форму – между университетами было заключено соглашение о сотрудничестве, которое постоянно продлевается и за тридцать лет на стажировке в Оксфорде побывало порядка трехсот преподавателей. Не меньше англичан за эти годы совершили поездки по линии сотрудничества университетов по маршруту Оксфорд-Пермь-Оксфорд. К. Хьюитт вот уже четверть века приезжает в Пермь дважды в год. Весной она, почётный профессор ПГУ, читает лекции по английской истории, литературе и культуре для студентов гуманитарных факультетов. Осенью Карен приезжает в Пермь на международный семинар «Современная британская литература в российских вузах». Этот проект был создан в 2005г. по инициативе К. Хьюитт и Б. М. Проскурина при финансовой поддержке фонда «Оксфорд-Россия». На семинар в Пермь регулярно съезжается более ста человек

из восьмидесяти городов России и Белоруссии, его гостями становятся ведущие английские писатели. На этих встречах обсуждается, как использовать произведения современных английских авторов в преподавании литературы, языка, культуры и истории Великобритании. Благодаря этой подвижнической работе Пермский университет стал хорошо известен за пределами края. Во многом благодаря К. Хьюитт у нас появился уникальный «Викторианский центр», где собраны около 1000 трудов по истории, культуре и литературе Англии XIX века, а также художественные произведения викторианской эпохи. На основе материалов Центра написаны десятки курсовых и дипломных работ, кандидатские и докторские диссертации.

Параллельно с развитием академических контактов формировались и прочные связи общественных организаций двух городов. Первыми установили контакты Оксфордский совет благодетельных и волонтерских организаций и Пермское общество инвалидов, и здесь активную роль сыграла Е. В. Лыхина. При поддержке К. Хьюитт и жителей Оксфорда были реализованы такие социальные проекты, как например, закупка лекарств и санитарных принадлежностей для Общества детской онкологии, услуга «Социальное такси» для ветеранов. Можно сказать, что из Оксфорда к нам впервые пришла идея организации хосписа и создания в каждом районе города общественных центров, где базировались местные общественные организации.

Взаимоотношения Пермь – Оксфорд, начавшиеся с контактов преподавателей и университетов, переросли в 1995 году в побратимство городов, в каждом из которых реализуются официальные и неофициальные программы и проекты. Еще в середине 90-х в Оксфорде возникла Ассоциация «Оксфорд—Пермь», которая объединяет участников обменных программ, побывавших в Перми и полюбивших наш город. Сейчас в Ассоциации около 100 членов. Они регулярно собираются, общаются, обмениваются новостями. Одним словом, отношения между Пермью и Оксфордом – это связи не столько между городами, сколько между людьми, преданными своему делу и находящими удовольствие в совместной деятельности и общении, связи профессиональные, творческие, дружеские и даже... родственные. Семья К. Хьюитт – наглядный пример. Невестка Карен, Ксения, родом из Перми, она была преподавателем нашей кафедры. Неудивительно, что двое из многочисленных внуков Карен имеют русские имена – Маша и Кирилл.

Оглядываясь назад, можно только удивляться, сколько всего произошло за эти годы и сколько еще положительного может произойти благодаря невероятному энтузиазму и неиссякаемой энергии К. Хьюитт и той поддержке, которую она всегда получала от своих коллег и друзей в университете и Перми. И даже не хочется думать о том, как бы развивались события, если бы в далеком 1985 г. автор этой статьи, находясь в Оксфорде, решил бы пойти на прием к лорду, а не чай к университетскому преподавателю.

В канун новогодних праздников 2014 г. Указом королевы Великобритании Елизаветы II за развитие научных и культурных связей Великобритании и России Карен Хьюитт, координатор академических обменов Центра российских и евразийских исследований при Колледже Святого Антония, почетный профессор Пермского университета, была награждена Орденом Британской империи в области международной деятельности.

#### Список литературы

*Кирьянова О.* Карен Хьюитт: «Это наша общая награда» // Пермский университет. Январь 2014 г. №1 (1830). URL: [http://www.psu.ru/files/docs/ob-universitete/smi/gazeta-permskij-universitet/2014/1824\\_.pdf](http://www.psu.ru/files/docs/ob-universitete/smi/gazeta-permskij-universitet/2014/1824_.pdf)

*Хьюитт К.* Понять Британию. Реальности западной культуры для озадаченного гостя из России: Пер. с англ. Пермь: изд-во «Книжный мир», 1992. 288 с.

*Hewitt K.* Understanding Britain. М., Высшая школа: 1994. 200 p.

*Хьюитт К., Феклин М.* Understanding British Institutions. Perspective Publications Ltd. Н. Новгород, 1998. 298 p.

#### PERM – OXFORD LINK: HOW IT STARTED

##### Yuri Pinyagin

Candidate of Philology, Associate Professor, Linguistics and Translation

Department

Perm State University

15, Bukirev Street, Perm, Russia, 614990

[yu.pinyagin2011@yandex.ru](mailto:yu.pinyagin2011@yandex.ru)

The paper presents the history of academic contacts of Perm University and Oxford University, which gave way to the twin-cities relationships of Perm and Oxford. It gives an idea how these relations became possible and how both, the universities and two cities benefited from them. Perm and the University have become a very attractive area for the British students for the summer practice in nature protection and up to 300 academics during thirty years went through in-service training at Oxford University. The Faculty of Modern Languages and Literature has become a leader in convening seminars for the academics who are interested in studying British literature and culture.

**Keywords:** Perm, Oxford, Karen Hewitt, Perm University, Oxford University.

## ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ВОПРОСОВ WHY В РОМАНЕ Г. СВИФТА «WATERLAND»

**Катерина Юрьевна Гладкова**

Старший преподаватель кафедры лингвистики и перевода  
Пермский государственный национальный исследовательский  
университет

614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15

[Katerina\\_G\\_L@mail.ru](mailto:Katerina_G_L@mail.ru)

Статья посвящена изучению изобразительной функции категории интеррогативности в художественном тексте. В качестве материала анализа были выбраны вопросительные предложения *why* в романе Г. Свифта «Waterland». В ходе исследования были использованы методы семантического анализа, синтаксического анализа, контекстуального анализа, компонентного анализа, стилистического анализа. Автор приходит к выводу, что изобразительная функция вопросов *why* реализуется в репрезентации тематики произведения, его пространственно-временной организации, образности, а также играет ключевую роль в актуализации внутреннего мира рассказчика.

**Ключевые слова:** интеррогативность, изобразительная функция, вопрос *why*, художественный текст, Г. Свифт

Целью данной статьи является изучение характера реализации изобразительной функции категории интеррогативности в художественном тексте на примере вопросов группы *why* в романе Г. Свифта «Waterland». В первую очередь, обратимся к трактовке ключевого понятия исследования.

Понятие интеррогативности подробно разработано в науке и имеет давнюю историю. С позиций философии и логики, например, изучаемое понятие непосредственно связано с процессом познания сущностных сторон объектов и явления окружающей действительности. Так, под вопросно-ответным единством понимают мыслительную и языковую структуру, фиксирующую и устраняющую познавательную неопределенность в мышлении [Гуманитарный портал 2019: эл.рес.]. Логико-философские истоки категории «интеррогативности» находят свое дальнейшее развитие в лингвистике, где изучается ее семантический и функциональный

потенциал, а также способы его языкового выражения. Интеррогативность понимается в лингвистике как функционально-семантическая категория, единство семантики запроса о неизвестном и системы ее выражений в языке [Логинов 2012: 82]. Изучению формального, содержательного и функционального аспектов данной категории посвящено множество работ по грамматике (Виноградов 1975, Есперсен 1958, Пешковский 2001, Шведова 1980), семантике (Арутюнова 1976, Кобозева 2000, Логинов 2012), теории речевых актов (Остин 1986, Серль 1986, Мостовая 2009, Сычева 2008), стилистике (Арнольд 2006, Гальперин 1958, Скребнев 1975, Кожина 2008). В художественном тексте категория интеррогативности служит реализации индивидуально-авторской эстетической концепции. Основной функцией лирического вопроса в художественном произведении является воспроизведение динамики эмоционального и мыслительного процесса (внутренней работы мысли) [Ковтунова 1986:128–142].

Роман «Водоземье» («Waterland», 1983) считается одним из ключевых произведений Г. Свифта, отражающем характерные черты творчества писателя: глубокий психологизм, осмысление тем истории, семьи, острых морально-нравственных вопросов [Encyclopedia Britannica: эл.рес.]. Выбор материала исследования обусловлен тем, что роман Г. Свифта «Waterland» характеризуется усиленным вопрошанием, что представлено на языковом уровне частотным использованием интеррогативных контекстов различного объема: от одного вопросительного предложения до развернутых микроконтекстов, включающих несколько предложений. Анализ материала позволил сформировать базу данных исследования, в которую вошли интеррогативные контексты, разделенные по формальному признаку на общие вопросы, специальные вопросы, разделительные вопросы. Группа специальных вопросов представлена подгруппами вопросов *what*, *how*, *why*, *who*, *where*, *when*, *which*. В данной статье представлены результаты анализа вопросов группы *why* в аспекте реализации ими изобразительной функции в романе.

Изобразительная функция вопросов *why* проявляется, прежде всего, в том, что они служат репрезентации целого комплекса ключевых тем романа: темы жизни и смерти, любви, семьи, истории, семейной истории, мироустройства (социального и природного), развития, преподавания и других. Эти темы связаны друг с другом и входят в сложное тематическое единство произведения в целом. Кроме того, вопросы *why* раскрывают эти темы в аспекте проблемы поиска причины, которая является одной из центральных проблем романа.

Во-вторых, вопросы *why* служат формированию хронотопа произведения и поддержанию его единства. С их помощью осуществляется взаимосвязь временных планов романа, что представлено, например, использованием различных временных форм глагола. Так, в микроконтексте *We ask: Why did this corpse come to be a corpse?* [Swift 2008: 112] используется прошедшее простое время для обозначения исторического события в прошлом, а настоящее простое служит для обозначения настоящего момента речи. В исследуемой группе вопросов, в целом, представлены события как исторического характера (французская революция, первая мировая война, история формирования Фенов, история семьи Аткинсон), так и настоящего повествования. Одной из функций вопросов *why* в этом аспекте является заострение внимания рассказчика в момент повествования на событиях прошлого и изображение динамики его внутренних рассуждений и переживаний.

В плане репрезентации художественного пространства произведения вопросы *why* играют важную роль, поскольку в них частотно представлены топонимы входящие как во внутреннее пространство самих Фенов (*Fens, Newhithe, Gildsey, Ouse, Lode, Leem*), так и в пространство за пределами Фенов (*battlefields of Europe*). Таким образом, вопросы изучаемой группы, наряду с другими интеррогативными контекстами, способствуют объективации пространственно-временной организации произведения.

В-третьих, вопросы *why* способствуют репрезентации образности романа. Например, они служат актуализации аспектов внешности, манеры поведения, черт характера героев произведения (Мэри, Дика, Тома, Джека Парра, Криков, Аткинсонов и др.). Рассмотрим один из микроконтекстов, служащих формированию образа главной героини Мэри Мэткаф:

*Why is she taciturn? (Yet keen-eyed.)* [Swift 2008: 132]

В представленном микроконтексте с помощью приема парантезы актуализирована семантика прилагательного *keen-eyed*, включающая такие компоненты значения, как «*strong*», «*curious*», «*interested*», «*alert*» [Oxford Dictionary: эл.рес.], имеющие большое значение в образе героини. Репрезентированная в данном контексте антитеза *taciturn – keen-eyed* позволяет судить о противоречивости образа Мэри Мэткаф, которая более полно раскрывается в рамках романа в целом.

Проанализируем еще один пример, характеризующий семью Криков:

*Yet why, you may ask, did the Cricks rise no further? Why were they content to be, at best, pump-operators, lock keepers, humble servants of*

*their masters? Why did they never produce a renowned engineer, or turn to farming that rich soil they themselves had helped to form?* [Swift 2008: 24]

В рассматриваемом контексте изобразительность достигается за счет антонимов *servants – masters, humble – renowned*, контекстуальных антонимов *pump-operators, lock keepers – engineer*, рядов однородных членов (*pump-operators, lock keepers, humble servants*), анафоры, эпитетов (*humble servants, renowned engineer, rich soil*). Наряду с использованием отрицательных частиц *no, never* с лексическими единицами с семантикой развития (глаголами *rise, produce, farming, form*, прилагательными *renowned, rich*) перечисленные языковые средства позволяют сформировать представление о семье Криков как о людях, лишенных амбиций и стремления к успеху.

Вопросы *why* играют ключевую роль в репрезентации динамики внутреннего мира рассказчика. В них раскрывается его душевные переживания, осмысление как собственной жизни, так и истории его семьи и мировой истории, рефлексия над острыми морально-нравственными вопросами. Поскольку повествование ведется от первого лица все события произведения, характеристика героев, их внутреннего мира подается через призму восприятия рассказчика, что делает вопрошание в романе глубоко психологичным. На языковом уровне динамика внутренних переживаний актуализирована посредством частотного использования анафоры (*why, and why, but why*), акцентирующей усиленность и неразрешимость вопрошания; парентезы, служащей для реализации свойства диалогичности художественного текста; апосиопезы, способствующей реализации идеи открытости вопрошания; рядов однородных членов, градации, используемых для усиления эмоционального напряжения, и других стилистических средств. Подавленное эмоциональное состояние как самого рассказчика, так и других героев произведения, попавших в трагическую жизненную ситуацию репрезентировано посредством лексики с отрицательной коннотацией (*fear, transfix, clawed, sad, baffled, trouble, holocaust, bloodpath*), а также частотного употребления отрицательных частиц и наречий (*no, never, not*), которые наряду с использованием модальных глаголов с семантикой возможности (*could, might*) актуализируют идею утраченных возможностей.

Стилистический анализ показал, что, в целом, образность вопросов *why* достигается за счет целого комплекса стилистических средств, таких как метафора (*boat-hook clawed at Freddie Parr's ... body; weakness ...fuelled by ...liquor; fear transfixed*), эпитет (*renowned engineer, rich soil, unattainable girl, mud-grey Ouse, decaying lighter*

*wharves, tree-screened fringes of celery and onion fields*), сравнение (*as to some chromium-plated confessor*), гипербола (*thousands corpses, such vast numbers*), антитеза (*zenith – decline, liberty –terror, servants – masters, discretion – attention*), а также посредством использования эмотивной лексики (*terror, dash, fear, piling up, burst open, haste*).

В целом, исследование показало, что изобразительная функция вопросов *why* заключается в репрезентации тематического единства произведения, пространственно-временной организации, системы образов, а также в воспроизведении динамики внутреннего мыслительного процесса героев. На языковом уровне она реализуется целым комплексом стилистических средств, которые наряду с другими языковыми средствами призваны актуализировать семантику причинности – случайности, заложенную в вопросах *why* и являющуюся одной из ключевых проблем романа.

#### Список литературы

Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык. М.: Флинта: Наука, 2006. 384с.

Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы. Москва: «Наука», 1976. 380 с.

Виноградов В. В. Исследования по русской грамматике. М.: «Наука», 1975. 562 с. URL: <http://project.phil.spbu.ru/lib/data/ru/vinogradov/syntax.html> (дата обращения: 10.07.2020)

Гальперин И. П. Очерки по стилистике английского языка. М., 1958. URL: <https://topuch.ru/i-r-galeperin-ocherki-po-stilistike-anglijskogo-yazika/index17.html> (дата обращения:10.07.2020)

Есперсен О. Философия грамматики. М., 1958. URL: [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Linguist/esper/](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/esper/) (дата обращения: 10.07.2020)

Кобозева И. М. Лингвистическая семантика. М.: «Эдиториал УРСС», 2000. 352 с.

Ковтунова И. И. Поэтический синтаксис. Москва: «Наука», 1986. 205 с.

Кожина М. Н., Дускаева Л. Р., Салимовский В. А. Стилистика русского языка. Москва: «Наука», 2008. 463 с.

Логинов А. В. Функциональная периферия категории интеррогативности//Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: «Грамота», 2012. №5. С.104-108.

Логинов А. В. Лексические средства выражения семантики интеррогативности// Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: «Грамота», 2012. №6. С.82-85.

Мостовая Л. А. Риторический вопрос в группе косвенных речевых актов//Вестник РУДН. Русский и иностранные языки и методика их преподавания. М., 2009. №4. С.: 39-45.



Остин Дж. Слово как действие// Новое в зарубежной лингвистике. №17. М.: «Прогресс», 1986. URL: <https://classes.ru/grammar/159.new-in-linguistics-17/source/worddocuments/xvii.htm> (дата обращения: 15.07.2020)

Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. М.: «Языки славянской культуры», 2001. 544 с.

Прытков В. П., Ивлев Ю. В., Симонов А. И. Вопрос и ответ//Гуманитарный портал, 2019. URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7350> (дата обращения: 15.07.2020)

Серль Дж. Р. Косвенные речевые акты//Новое в зарубежной лингвистике. №17. М.: «Прогресс», 1986. URL: <https://classes.ru/grammar/159.new-in-linguistics-17/source/worddocuments/xvii.htm> (дата обращения: 20.12.2019)

Скребнев Ю. М. Очерк теории стилистики. Горький, 1975. 175 с.

Сычева И. Б. Встречный вопрос и его функционирование в динамике диалога: автореф. дисс. ... кандидата филол. наук. Орел, 2008. URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01003167152#?page=1> (дата обращения: 10.07.2020)

Шведова Н. Ю. Русская грамматика. Т.2. Синтаксис. М.: «Наука», 1980. URL: <https://scicenter.online/russkiy-yazyik-sci-center/funktsionalnosemanticheskie-tipy-voprositelnyi-96649.html> (дата обращения: 15.07.2020)

*Encyclopedia Britannica* URL: <https://www.britannica.com/biography/Graham-Swift> (дата обращения: 12.07.2020)

*Oxford English Dictionary* URL: <https://en.oxforddictionaries.com/> (дата обращения: 10.07.2020)

Swift G. Waterland. Picador, 2010. 356 p.

## ESTHETIC FUNCTION OF QUESTIONS WHY IN «WATERLAND» BY G. SWIFT

K.Iu.Gladkova

Senior Lecturer of Linguistics and Translation Department

Perm State University

15, Bukirev Street, Perm, Russia, 614990

[Katerina\\_G\\_L@mail.ru](mailto:Katerina_G_L@mail.ru)

The article is focused on the problem of esthetic function of interrogativity category in a literary text. The author analyses the means of realisation of esthetic function of questions *why* in «Waterland» by G. Swift. The methods of semantic analysis, syntactic analysis, component analysis, contextual analysis, stylistic analysis were used during the research. The author assumes that esthetic function of questions *why* forms imagery of the novel, facilitates thematical and conceptual unity, represents the chronotope and plays a key role in representation of the inner world of the narrator.

**Key words:** interrogativity, esthetic function, literary text, question *why*, G. Swift.

**SYNTACTIC FEATURES OF THE LANGUAGE  
OF FINANCIAL ORGANIZATIONS CORPORATE WEBSITES  
(ON THE EXAMPLE OF RUSSIAN AND ENGLISH SITES)**

**Elena E. Zueva**

Senior Teacher of the Department of Humanities

National Research University Higher School of Economics, Nizhny Novgorod  
branch

25/12, Bolshaya Pecherskaya Street, Nizhny Novgorod, Russia, 603155

[eefremova@hse.ru](mailto:eefremova@hse.ru)

The paper presents a comparative analysis of corporate Internet sites of companies in the Russian and international financial markets. The study seeks to focus on the communicative strategies of the studied texts, as well as on the language means aimed at optimizing the effectiveness of the sites and their impact on the target audience. The article reviews the principles affecting the choice of syntactic patterns and implementation of pragmatic categories of modality and on the example of Russian and English versions of business websites of financial organizations.

**Keywords:** syntactic structure; modality; business language; pragmatics; linguistics; elliptical sentences.

In the global economy, a number of extralinguistic factors including developments of economic, political and trade relationships contribute to the growing interest in the language of business communication. It is known to cater for the needs of vital fields of human activity, in particular, servicing communication between the government and the population, between countries, enterprises, organizations, institutions, individuals and society. Therefore, considering the involvement of many individuals in market relations, the ability to correctly organize interaction, establish feedback with potential customers through various types of communication (including using new Internet technologies) has become the fundamental property of efficient business relations. Indeed, business communication is at the heart of any organization's performances acting as a tool for collecting, analyzing and transmitting both data and certain national and cultural traditions, "In all types of texts, the purpose of communication is the exchange of information, which, in turn, can be considered as a form of active interaction of people in the process of broader creative activity. [Zimnyaya 2001: 45]

A large and growing body of literature on business language studies has appeared since the end of the 20th as a result of significant changes in the functioning of the business communication language which have been encouraged by certain extralinguistic factors, global changes in the life of society. Thus, in the early 90's of the last century there was a new scientific direction – Business English Studies – created at the Department of English Linguistics in the Chair of Philology of Moscow State University. Its attention was focused on investigating an array of scientific problems related to the English language of business communication.

At present there is a vast volume of published studies describing the language of business communication from most diverse linguistic angles. Thus in 1959, a series of studies of contrastive structure under the direction of C. A. Ferguson were launched. The primary research goal was to describe the similarities and differences between business English and the five foreign languages: Spanish, French, German, Italian, and Russian that are common in business communication in the United States. At the same time, comparative studies of German and English (Fant, 1989) started, to be later followed by some other research into comparative studies of English and Spanish (Grindsted, 1990; Avila, 1992; Torres Sanchez, 2000), French, Italian, and Danish (Bourdieu, 1994; Tixier M., 1992). All these studies have made a huge impact on comparative studies in the field of languages for special purposes. In the 1990s, European and American scientists address the issues connected with extensive comparative investigations of the language of business, banking, and commercial documents: in English, Spanish, and Japanese (Baffling J., 1991; Touchstone E., 1995), in English, Spanish, and French (Connor, Davis, Teum De Rycker, 1995; Trompenaars, 1993).

Active development of comparative pragmalinguistics and comparative sociolinguistics is explained by the fact that pragma- and sociolinguistic errors lead to incorrect choice of speech strategies in the process of intercultural language communication in general and in business communication in particular. So, these directions seek to compare speech acts in the native and studied languages in order to avoid incorrect use of lexical units, which can lead not only to cultural inconsistency, but also to complete misunderstanding. The speaker's ability to take into account the social and pragmatic parameters of the communication situation and choose the most appropriate ones from a variety of possible options indicates that he or she possesses an adequate communicative and social competence. The focus of attention was on speech etiquette units, which lay ground for further comparative research in this field (Pocheptsov, 1989; Gak, 1987; Formanovskaya, 1989; Firsova, 1991, 2002, and others).

The **aim** of this study is to carry out a comparative analysis of corporate internet sites in the Russian and international financial markets with a special emphasis laid on their syntax. The study aims to contribute to the growing area of research by providing a comprehensive review of business communication strategies in the Internet, exploring the nature and specifics of those strategies that can help maximize the effectiveness of business sites within business communication. **Data** for the study were collected from web sites of foreign (American) financial organizations – large international corporations, banks, funds as well as from sites of Russian companies in the corresponding field of activity; 50 randomly selected Russian and 50 American websites were selected as the material for the study. It was decided that the best **method** to adopt for this investigation was to deploy the descriptive method. The leading used were observation and comparison; method of systematization which allowed for selecting illustrative material and systematizing it in accordance with the purpose and objectives of the study; method of interpretation helped to reveal the meaning of the obtained results. It was used to determine the content characteristic of our study as part of the communicative-pragmatic syntax. Apart from the techniques of the descriptive method, the study also relied on the method of quantitative calculations, which is necessary to identify the degree of using certain lexical units and grammatical structures in texts.

When analyzing syntactic phenomena that are typical of Russian and foreign business corporate sites, it was revealed that in both linguistic fields of study, the choice of syntactic means of the language is aimed at achieving two main goals: 1) providing information to the client and 2) generating an emotional response from the respondent, as with any type of communication.

The most distinctive style-forming feature present in 100% of the reviewed corporate sites is the use of *interrogative sentences* in the corpus of texts, though in Russian sites this communicative type of sentences was found to be much less spread than in English corporate sites. The specificity of the interrogative sentences of the studied discourse is the fact that their main function-information request is replaced by the secondary one – transmission of information or motivation for action. It is interesting to note that no proper question sentences requiring a mandatory response from the site visitor have been found in the investigated sites. Following the classification presented in the textbook by Valgina et al, the following types of questions can be identified in the corpus of the studied questions:

1) interrogative-narrative sentences:

*Want to grow your small business? (First Hawaiian Bank)*

*Facing financial hardships? (Bank of America)*

*Struggling to make your mortgage payment? (Bank of the West)*

*Хотите сами определять ставку по кредиту? (ВТБ)*

2) interrogative-causative sentences:

*Am I better off refinancing? (Bank of the West)*

*Should I consolidate my debts?*

*How can we help you? (SunTrust)*

*Как заключить договор на индивидуальную банковскую ячейку? (СББ)*

3) interrogative-rhetorical sentences:

*Does your portfolio look like you? (ING Direct)*

*Why bank with us? (Bank of the West)*

*Who needs a branch on every corner? (Bank of Nowhere)*

*Не получается коптить? (Сбербанк)*

Undoubtedly, rhetorical questions help to attract the reader's attention to certain information, enhance expressiveness and highlight the most important components of the message as compared to direct questions which tend to perform a contact setting function. Furthermore, of all the types of questions, the *rhetorical* ones have the greatest potential for expressing emotional meanings. A possible explanation to this might be the fact that this syntactic construction coincides with any kind of question in its formal grammatical structure, but dramatically differs from it in its semantic content: rhetorical questions do not require an answer from the interlocutor (addressee) and, thus, are sentences that are at the intersection of communicative types of the question and the narration. There is a view that a rhetorical question is «an emotional statement or denial in the form of a question» [Nushiyakin 1986: 38]. This observation makes it possible to assume that Russian corporate sites of financial organizations tend to deploy a different kind of means of expressiveness – more explicit ones.

A comparison of English-language and Russian corporate sites of financial organizations revealed that a distinguishing feature of English-language sites, in contrast to Russian-language ones is a kind of oral speech imitation. The purpose of such imitation is to illustrate a person thinking, asking himself or herself a question, trying to assert something or attempting to find arguments to justify the judgment. Thus, in order to simulate oral speech and real-time dialogical communication, short confirmation questions are widely found scattered throughout the text.

These questions are addressed to the site reader and are immediately followed by short answers to them or links to these answers, the question itself being always either underlined or highlighted in bold to attract additional attention:

***-Why choose us? Find out why we are the right choice for you.***

*Индивидуальный инвестиционный счет. Что это? Возможность получения инвестиционного дохода + гарантированные льготы от государства.*

The business language of financial organizations sites is characterized by highly logical and unemotional text presentation arranged according to standard design principles. Evidently, an emphasis on the logics of the text structure indicates the formality of the communication environment. To achieve this goal, impersonal sentences and a large number of passive constructions are used. This pattern, however, was to a greater extent present in Russian-language business websites of financial enterprises:

*Для оформления кредита потребуется всего два документа: паспорт и второй документ, удостоверяющий личность.*

*Организуется выпуск, размещение и погашение долговых обязательств разных эмитентов.*

One more finding to arise from the study regards emotional connotation of the text. Commenting on syntactic changes that occur under the influence of emotions, P. Knapp emphasizes that «Various formal changes take place in the language under the influence of emotions. These mainly concern the violation of grammatical structure, including grammatical tenses, repetitions, rhetorical questions, and other linguistic means» [Knapp 1963: 141]. The research found out that emotional connotations are most commonly implemented in exclamatory sentences demonstrating a significant degree of emotional charge:

*We deliver expert and unique solutions by using resourcefulness and innovation possibilities of YOU! ([www.starfinancial.com/index.cfm](http://www.starfinancial.com/index.cfm))*

*Оформите кредит наличными по специальным процентам до 31 августа! ([www.raiffeisen.ru](http://www.raiffeisen.ru))*

A wide use of simple sentences both in Russian and English corporate sites can also be referred to stylistic markers of the sublanguage of corporate websites of financial organizations at the syntactic level. In particular, a high frequency of *elliptical* constructions and *nominative* sentences is obviously due to the desire for dynamism and saving of language resources and space on the site. These types of sentences are found in abundance in Russian and English, in particular, in slogans of financial organizations:

*Morgan Stanley. One client at a time.*

*The whole world in one bank.*

*Банк решений. Глобэкс.*

*Пересечение интересов. Бинбанк*

Nominative sentences, i.e. mononuclear sentences including a single nuclear component expressed by a noun, a notional word or a quantitative-nominal combination are used in 100% of the corporate sites under consideration (both Russian and English) and can be viewed as of the most common expressive syntactic means of creating corporate sites of financial organizations. In his major study, Skrebnev emphasized that nominative sentences have an increased emphatic power: «the syntactic center of a

nominative sentence is always at the same time its communicative center (rheme), i.e. it concentrates the most important for the message information – the existence of the subject» [Skrebnev 1994: 111]. In the current study, nominative sentences are mainly used in slogans of banks and headings – links to other sections of the site.

Overall, the findings of the study indicate that the variety of syntactic means of verbal communication determines the specifics of Russian and American corporate sites that have many common syntactic features. Thus, one finding to emerge from the study is that rhetorical questions can be considered an important implicit means of providing expressiveness and emotional coloring of speech in the texts of English-language corporate websites. In addition, impersonal sentences and a large number of passive constructions are used to make the text structure logical and consistent. This pattern was found to be more typical of Russian business sites. Furthermore, a wide use of nominative and elliptical structures contributes to the positioning of the corporation as a dynamic organization and saves space on the site.

#### References

*Dijk T.A. Van.* Discourse and Knowledge / In James Paul Gee – Michael Handford (Eds.), Handbook of Discourse Analysis. London: Routledge, 2012. P. 587-603.

*Dijk T. A. Van* Discourse Analysis and Computer Analysis. A Few Notes for Discussion. 1987. P. 269-283.

*Dolinin K. A.* O Nekotoryh ponyatijah lingvisticheskoy stilistiki [On some notions of linguistic stylistics] // Moscow State Pedagogical Institute of Foreign Languages, 1973.

*Knapp P. H.* (ed.). Expression of the emotions in man. Intl Universities Pr Inc, 1963. P. 161-197.

*Koltunova M.V.* Yazyk i delovoe obschenie: Normy. Ritorika. Etiket [Language and Business Communication: Norms, Rhetoric, Etiquette]. Moscow, Ekonomicheskaya literature Publ., 2002. 271 c.

*Nushikyan E.A.* Tipologiya intonatsii emotsionalnoj rechi [Typology of intonation of emotional speech]. Kiev; Odessa, 1986. 157 c.

*Skrebnev Y. M.*, Fundamentals of English Stylistics, M., 1994. 240 c.

*Valgina N. S., Rosental D. E., Fomina M. I.* Modern Russian Language. Moscow: Logos, 2006. 528 c.

*Zimnyaya I. A.* Lingvopsihologiya rechevoj dejatelnosti [Linguopsychology of speech activity] // M.: MSPI. 2001. 432 c.

## ИССЛЕДОВАНИЕ МУЛЬТИМОДАЛЬНОЙ МЕТАФОРЫ МИГРАЦИОННОГО КРИЗИСА ВО ФРАНЦУЗСКИХ ПОЛИТИЧЕСКИХ КАРИКАТУРАХ

### **Светлана Леонидовна Мишланова**

д. филол. н., заведующий кафедрой лингводидактики, профессор  
Пермский государственный национальный исследовательский университет  
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15  
[mishlanovas@mail.ru](mailto:mishlanovas@mail.ru)

### **Наталья Васильевна Бисерова**

к. филол. н., доцент кафедры лингвистики и перевода,  
кафедры лингводидактики  
Пермский государственный национальный исследовательский университет  
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15  
[ntlbiserova@rambler.ru](mailto:ntlbiserova@rambler.ru)

Статья посвящена анализу мультимодальных (вербально-визуальных) метафор во французских политических карикатурах. Представлена методика анализа, включающая этапы идентификации метафоры, описания вербального и визуального компонентов метафоры, а также ее интерпретацию. Анализ показал, что мультимодальная метафора миграционного кризиса создается на основе корреляции визуального и вербального кодов сферы-источника и сферы-цели таких метафор. Выявлены частотные комбинации, в которых сфера-цель вербализована, а сфера-источник представлен визуально или визуально и вербально.

**Ключевые слова:** мультимодальная метафора, миграционный кризис, политическая карикатура, сфера-цель, сфера-источник

В современных условиях роста информационных обменов изменяются способы репрезентации знания. Все более значимым становится визуальный код, воздействующий не только на интеллект, но и на эмоционально-чувственную сферу человека. В этой связи внимание лингвистов фокусируется, в частности, на изучении мультимодальной метафоры. Известно, что любая метафора формируется в результате проекции сферы-источника на сферу-цель на основе сходства элементов данных структур [Лакофф, Джонсон 1990: 387–415]. Отмечается, что сфера-источник является более конкретным знанием, легче передается одним человеком другому, в то время как сфера-цель – это менее конкретное, менее определенное



знание [Лакофф, Джонсон 1990: 387–415]. Специфика мультимодального типа метафоры состоит в том, что она объективируется разными модусами: визуальным, языковым, звуковым и т.д. [Forceville 2009]. При этом сфера-источник и сфера-цель такой метафоры могут иметь разные комбинации:

- 1) сфера-источник выражена вербально, а сфера-цель – визуально;
- 2) сфера-источник выражена визуально, а сфера-цель – вербально;
- 3) сфера-источник не выражена вербально, а сфера-цель выражена визуально;
- 4) сфера-источник выражена вербально, а сфера-цель не выражена визуально;
- 5) сфера-источник не выражена визуально, а сфера-цель выражена вербально;
- 6) сфера-источник выражена визуально, а сфера-цель не выражена вербально [Steen 2009].

Областью реализации мультимодальной метафоры может быть политическая карикатура, определяемая как форма изобразительной сатиры, обладающая социально-критической направленностью [Артемова 2002: 23]. Наибольшая свобода выражения карикатуриста возможна в медийном дискурсе, где он обращается к знаковым политическим реалиям, хорошо известным культурному обществу. Основными компонентами карикатуры являются вербальная часть (подпись-комментарий) и иконическая часть (рисунок, фотография) [Ариас 2012: 19]. Текст подписи в карикатуре обычно лаконичный, а доминантное воздействие оказывает иконический компонент.

Систематические исследования мультимодальных метафор в политической карикатуре начинаются с 80-х годов прошлого века. Первые результаты показали, что между вербальными и невербальными метафорами наблюдаются регулярные корреляции [Чудинов, Будаев 2006: 132–133]. В настоящее время исследователей продолжает интересовать проблема изучения взаимодействия вербального и иконического компонентов репрезентации знания, а также описания типов данных взаимодействий. В этой связи, в данной работе предпринимается попытка анализа мультимодальной метафоры в современной французской политической карикатуре. Для этого методом сплошной выборки были отобраны карикатуры о миграционном кризисе из электронных версий французских центральных печатных изданий: *Le Monde*, *Le Courrier International*. Была разработана и применена методика анализа мультимодальных метафор во французских карикатурах. Данная методика включает следующие этапы:

1) идентификацию мультимодальной (вербально-визуальной) метафоры;

2) описание визуального компонента мультимодальной метафоры [Sorm, Steen 2013];

3) описание вербального компонента мультимодальной метафоры [Steen 2009];

4) интерпретацию метафоры.

В ходе анализа выявлено, что в качестве сферы-цели метафорических проекций выступают, например, концепты субъектов миграционного кризиса, а сферой-источником – обыденные понятия. Если сфера-источник и сфера-цель репрезентированы разными модусами – вербальным и визуальным, то относим данную метафору к мультимодальной. Мультимодальная метафора миграционного кризиса создается на основе корреляции визуального и вербального кодов.

Рассмотрим примеры мультимодальной метафоры в карикатурах о миграционном кризисе. На одном из рисунков изображен баллончик слезоточивого газа, направленный на группу мигрантов и присутствуют подписи «Новый европейский ответ мигрантам», междометие «Пшик». Проводя идентификацию мультимодальной метафоры, обозначим ее основные компоненты: сфера-цель, сфера-источник, вербальный модус, визуальный модус. В первом фрагменте карикатуры выделен вербальный компонент «Новый европейский ответ мигрантам», репрезентирующий сферу-цель, и визуальный компонент изображения, представляющий сферу-источник – баллончик слезоточивого газа. При этом создается мультимодальная метафора ЕВРОПА – БАЛЛОНЧИК СЛЕЗОТОЧИВОГО ГАЗА. В данном фрагменте сфера-цель вербализована, а сфера-источник представлена визуально и вербально. Визуальный компонент сферы-источника включает баллончик газа в виде флага ЕС из двенадцати золотых звезд на синем фоне, символизирующий Европу. Вербальный компонент сферы-источника содержит междометие «Пшик».

Данный пример мультимодальной метафоры описывает ситуацию миграционного кризиса. Стоит отметить, что он явился результатом многочисленных предшествующих факторов, в частности, в силу резкого увеличения потока мигрантов и беженцев в Европейский союз из стран Ближнего Востока, Северной Африки и Южной Азии. ЕС оказался не готов к их приему и дальнейшему распределению по странам-членам союза. В данном примере мультимодальной метафоры представлена ситуация, когда руководство ЕС стремится всеми способами не допустить мигрантов в Европу, в том числе, принимая

решение применить силу. При этом семьи мигрантов выглядят беспомощными и безобидными. Европа, изображенная в виде баллончика со слезоточивым газом, символизирует агрессию по отношению к мигрантам, несет опасность для них. Таким образом, мигранты представлены жертвами миграционного кризиса, а Европа – агрессором, выражающим несправедливое отношение к ним.

Обратимся еще к одному примеру мультимодальной метафоры, отраженной в карикатуре. На рисунке изображен человек, держащий в руках зонт, который рвется под воздействием стихийного притока мигрантов, падающих как дождь на землю. Изображение сопровождается подписью «Европа не справляется с положением».

В первом фрагменте карикатуры выделим вербальный компонент «Европа не справляется с положением», репрезентирующий сферу-цель, а также визуальный компонент изображения, представляющий сферу-источник – рвущийся зонт. При этом создается мультимодальная метафора ЕВРОПА – РВУЩИЙСЯ ЗОНТ. В данном фрагменте сфера-цель представлена вербально, а сфера-источник представлена визуально. Визуальный компонент сферы-источника включает зонт в виде флага ЕС из двенадцати золотых звезд на синем фоне, символизирующий Европу. Во втором фрагменте карикатуры сфера-цель – мигранты и сфера-источник – сильный дождь представлены визуально. Образуется мультимодальная метафора МИГРАНТЫ – СИЛЬНЫЙ ДОЖДЬ. Таким образом, Европа изображена беспомощной перед неконтролируемым потоком мигрантов в виде дождя, падающего на землю. Отрицательная коннотация опасности усиливается ориентационной метафорой ПЛОХОЕ – НИЗ.

Рассмотрим третий пример мультимодальной метафоры миграционного кризиса во французской карикатуре. На рисунке изображен, с одной стороны, Председатель Европейской комиссии Ж. К. Юнкер, тянущий на себя флаг ЕС, с другой стороны – два сторожевых пса, тянущих флаг в свою сторону. Изображение двух псов сопровождается подписями «Венгрия» и «Польша».

В карикатуре выделим вербальные компоненты «Венгрия», «Польша», репрезентирующие сферу-цель. Визуальный компонент изображения представляет сферу-источник – сторожевые псы. На базе данных компонентов создается мультимодальная метафора ВЕНГРИЯ И ПОЛЬША – СТОРОЖЕВЫЕ ПСЫ ЕВРОПЫ. Флаг ЕС из двенадцати золотых звезд на синем фоне символизирует Европу. В данном случае речь идет о разных позициях стран ЕС по вопросу приема мигрантов. Миграционный кризис привел к кризису

солидарности в Евросоюзе. На практике внутри ЕС образовались две группы стран, находящихся в конфронтации. Первую группу составляют восточноевропейские страны (Венгрия, Австрия, Словакия), которые закрывают границы для мигрантов, не верят в возможности ЕС урегулировать кризис совместными усилиями и призывает к «ренационализации иммиграционной политики ЕС, другая же, во главе с Германией и средиземноморскими странами, выступает за общеевропейское решение проблемы» [Потемкина 2008, 2016].

Представленные выше примеры показали, что в мультимодальной метафоре, репрезентирующей понятия субъектов миграционного кризиса, сфера-цель может быть репрезентирована визуально, а сфера-источник – вербально. В некоторых примерах сфера-источник представлена вербально-визуально. Мультимодальные метафоры в политической карикатуре апеллируют к фоновым знаниям и отражают оценку социальной проблемы. Метафоры, репрезентирующие понятия субъектов миграционного кризиса построены на ассоциативной связи между вербальным и визуальным кодом, то есть определенные характеристики сферы-источника прецируются на определенные характеристики сферы-цели. Каждый компонент мультимодальной метафоры является значимым для понимания, в частности, визуальный позволяет увидеть дополнительные смыслы в передаваемом сообщении. В целом, визуальная метафора миграционного кризиса создается на основе взаимодействия вербального и визуального компонентов, где визуальный образ представляет собой сферу □ цель, а вербальный уровень – сферу-источник. Данные коды могут быть представлены автономно или дополняют и уточняют друг друга.

### Список литературы

*Ариас А.-М.* Поликодовый текст: теоретические и прикладные аспекты: учебное пособие. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета управления и экономики, 2015. 126 с.

*Артемova Е. А.* Карикатура как жанр политического дискурса: автореферат дисс. кандидата филологических наук. Волгоград: Волгогр. гос. пед. ун-т, 2002. 19 с.

*Бурдаев Э. В., Чудинов А. П.* Метафора в политическом интердискурсе. Монография. Екатеринбург, Урал. гос. пед. ун-т, 2006. 215 с.

*Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры которыми мы живем // Теория метафоры. М., 1990. С. 387–415.

*Потемкина О. Ю.* Миграционный кризис и политика Европейского союза // Актуальные проблемы Европы. 2016. № 4. С. 38–60.

*Потемкина О. Ю.* Пространство внутренней безопасности России и ЕС: тенденции и перспективы развития // Россия – Европейский Союз: на пути к четырем пространствам / Отв.ред. Д.А.Данилов ; Ин-т Европы РАН. М.: Русский сувенир, 2008. С. 35–60.

*Forceville C., E. Urios-Aparisi* Multimodal Metaphor. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009. 470 p.

*Sorm E., Steen G. J.* Processing visual metaphor: A study in thinking out loud. *Metaphor and the Social World*, 3(1), 2013. P. 1–34.

*Steen G. J.* From linguistic form to conceptual structure in five steps: analyzing metaphor in poetry. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009. P. 197–226.

## **RESEARCH OF MULTIMODAL METAPHOR OF MIGRATION CRISIS IN FRENCH POLITICAL CARICATURES**

### **Svetlana L. Mishlanova**

Doctor of Philology, Head of Linguodidactics Department, Professor  
Perm State University  
15, Bukireva Street, Perm, Russia, 614990  
mishlanovas@mail.ru

### **Natalya V. Biserova**

Candidate of Philology, Senior Lecturer of Linguistic and Translation Department,  
Linguodidactics Department  
Perm State University  
15, Bukireva Street, Perm, Russia, 614990  
ntlbiserova@rambler.ru

The article is devoted to the analysis of multimodal (verbal-visual) metaphors in French political caricatures. The method of analysis is presented, including steps of identifying a metaphor, describing verbal and visual components of a metaphor, and its interpretation. The analysis showed that the multimodal metaphor of migration crisis is based on correlation of visual/verbal codes and source domain/target domain of such metaphors. Most frequent combinations are revealed in which the target domain is verbalized and the source domain is presented visually or visually and verbally.

**Key words:** multimodal metaphor, migration crisis, political caricature, target domain, source domain

## МЕДИАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЯЗЫКОВОГО ПОСРЕДНИКА: ВИДЫ МЕДИАЦИИ

### **Ирина Владимировна Павлова**

преподаватель

Пермский государственный национальный исследовательский университет  
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15  
[irina.vl.pavlova@gmail.com](mailto:irina.vl.pavlova@gmail.com)

### **Оксана Владимировна Пермякова**

к. филол. н., доцент кафедры лингводидактики

Пермский государственный национальный исследовательский университет  
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15  
[ok.2002@mail.ru](mailto:ok.2002@mail.ru)

Термин медиация интенсивно используется во многих гуманитарных областях современной науки, но как вид деятельности существует спокон веков. Медиация была признана составной частью человеческой деятельности в целом при взаимодействии индивида с природой, обществом, другим индивидом. Орудием медиации является язык, через язык предмет превращается в символ и получает имя.

**Ключевые слова:** медиация, языковая медиация, коммуникативная компетенция, обучение иностранным языкам, дескрипторы.

Сложившаяся геополитическая ситуация в Европе и социальные проблемы, возникшие в результате больших миграционных потоков в Европу, потребовали, кроме всего прочего, принятия единой языковой политики для стран-членов ЕС. Осознание этого важного аспекта общественной жизни положило начало разработке проектного документа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка», где в первый раз на официальном уровне появляется термин медиация.

Медиация, в широком смысле, как один из видов коммуникативной деятельности, играет важную роль при изучении различных языков и культур и является средством достижения коммуникативного и когнитивного согласия в процессе международной кооперации. Роль же языковой медиации неопределима в том случае, если её механизмы сознательно используются коммуникантами для создания конструктивного диалога. В первом проекте «Общеввропейских

компетенций» сущность медиации фактически была сведена к двум видам перевода: письменного и устного. И, к сожалению, такое понимание осталось до сих пор [Спыну, Мешкова, Шереметьева 2019: 160].

Природа языковой медиации определяется собственно-языковой и коммуникативно-прагматической составляющими общения. Поэтому медиация должна занять своё заслуженное место в качестве четвертой коммуникативной компетенции, базирующейся на переводе смысла, но не ограничивающейся им, в устной или письменной форме, наряду с продукцией, перцепцией и интеракцией.

Понятие медиации включает в себя такое множество элементов, что появляется необходимость оформить её концепт более точно, разложить на составляющие, выявить виды и подвиды и определить их сферу употребления. Вот почему были выделены следующие виды медиации на основе функции их использования: языковая, культурная, социальная и педагогическая. При переходе с одного языка на другой посредник, переформулируя текст сообщения, осуществляет активную социальную роль между собеседниками. При обучении иностранным языкам и переводу преподаватель, осуществляя педагогическое посредничество, включающее когнитивно-реляционное посредничество, побуждает обучаемых развивать мышление, обмениваться информацией и сотрудничать в решении проблем и создании смыслов. Вышеуказанные виды посредничества включают лингвистико-коммуникативные, интерактивные, стратегико-методические и межкультурные навыки и способности [Biedermann 2014].

Для нас является наиболее интересным рассмотрение языковой медиации при работе с текстами. Языковая медиация может быть неинтерактивной (передача информации от коммуникатора реципиенту без осуществления обратной связи) или интерактивной (передача информации от коммуникатора реципиенту и затем наоборот). Медиативная деятельность посредника при работе с иноязычным текстом заключается в передаче другому лицу содержания текста, к которому у последнего нет доступа из-за языковых, культурных, смысловых или технических барьеров. При этом медиатором извлекается конкретная информация из текста и передаётся другому человеку, способ передачи же основных идей или системы аргументации зависит от уровня владения языком. Иными словами, смысловой базой передаваемой информации являются необходимые точные данные о времени, месте, ценах, сообщённых в устной или письменной форме, или задачи и инструкции, а также

информация из более пространных текстов (путеводителей, корреспонденции, брошюр, отчетов или статей). Тип, количество, качество передаваемой информации зависят от медиативной компетенции посредника.

В «Общеввропейских компетенциях» указываются следующие виды деятельности при языковой медиации в соответствии с уровнем владения языком по возрастающей: передача конкретной информации – в устной и письменной форме; пояснение данных (например, в графиках, диаграммах, и т. д.) – в устной и письменной форме; обработка текста – в устной и письменной форме; перевод письменного текста – в устной и письменной форме; ведение записей (лекции, семинары, встречи и т. д.); выражение личной реакции на креативные тексты (включая художественную литературу); анализ и критика творческих текстов (в том числе художественной литературы) [Conseil de l'Europe, 2018: 109].

При более детальном рассмотрении этих видов деятельности, необходимо дать их дескрипторы в соответствии с уровнем владения языком.

Первый тип – это передача конкретной информации – в устной и письменной форме. Если на уровне A1 – это расписание, цифры, адреса, то на уровне A2 – информация необходимая выделяется из инструкций или объявлений, тогда как на уровне B1 речь идет уже о таких письменных источниках как брошюры, письма, буклеты, и B2 – надёжная передача детальной информации из довольно длинных отрезков сложного текста. Для уровней C1 и C2 этот вид деятельности не является основополагающим, поэтому для этого уровня отсутствуют дескрипторы [Conseil de l'Europe 2018: 110–112].

Второй тип – пояснение данных в устной форме, для элементарного уровня предусматривает передачу простейшей информации при условии, что говорящий её повторяет или говорит довольно медленно. С уровня A2 до C1 по возрастающей навыки посредника позволяют передать от простейших инструкций, до детальной и близкой к оригиналу информации, представляющую интерес для слушающего. На уровне C1 посредник должен уметь объяснить, почему переводимая им информация имеет важное значение для слушающего. Для уровня C2 дескрипторы отсутствуют, см. C1 [Conseil de l'Europe 2018: 114–115].

Обработка текста в письменной и устной формах предполагает прогрессивное возрастание умения посредника передать информацию, начиная с простейшей и предсказуемой в постерах, программках, афишах и объявлениях до изложения не просто одного текста, а



корпуса текстов, а также способность прокомментировать и сделать критический анализ. Что касается письменной обработки, то на уровнях С1 и С2 изложение содержания длинных и сложных текстов может сопровождаться пояснениями редко используемых технических терминов и умением объяснить манеру изложения и выбор аргументации, а также намёки, завуалированную критику и способы выражения иронии и сарказма автора [Conseil de l'Europe 2018: 118].

Ведение записей (на конференциях, собраниях, семинарах и т.д.) – основополагающий навык устных переводчиков – основан на системе УПС (универсальная переводческая скоропись), зародившейся в 30-е годы и позднее разработанной школой переводчиков при Женевском университете лингвистами-переводчиками Ж.-Ф. Розаном и Ж. Эрбером. Принципы ведения записей и правила являются фундаментальными, но система УПС имеет свои особенности в применении к разным языковым системам. Эффективность ведения записей зависит от вида источника текста, от говорящего, то есть от его стиля устного изложения, от принятия решения со стороны посредника о том, что должно быть записано, а чем можно пренебречь (естественно это зависит и от его уровня владения языком), и, наконец, от точности и мастерства самих записей переводчика. Соответственно, для уровня А1 не имеется дескрипторов. Хотя мы не согласны с таким решением, так как на практике, если систему УПС постепенно вводить в программу обучения, то учащиеся способны вести записи и в дальнейшем при более высоком уровне владения языком делают это более эффективно. Начиная с уровня А2 ведутся записи при условии, что докладчик говорит медленно и чётко, а также делает паузы. С возрастанием уровня меняются требования к записям: они должны быть оформлены в виде ключевых пунктов, быть более чёткими, чтобы их использовать после мероприятия. Уровень С2 предполагает не только возможность ведения записей для, например, отсутствующих, но и самого участия посредника в мероприятии. На этом этапе посреднику даётся свобода в принятии решения о том, как и что записывать, с условием, что все наиважнейшие концепты, идеи и их взаимосвязь будут переданы точно, ясно, без упущений и ошибок [Conseil de l'Europe 2018: 119–120].

Предпоследним типом является выражение личного мнения на креативные тексты, он отражает систему ценностей и образования, ставя в центре внимания впечатление, оставленное от литературного произведения. Ключевыми понятиями в шкале дескрипторов являются: объяснение того, что понравилось в произведении; описание действующих лиц и возможной самоидентификацией с ними;

нахождение связей и соответствий между событиями произведения и собственным опытом; способность прочувствовать эмоции; личную интерпретацию как произведения в целом, так и некоторых его аспектов.

На элементарных уровнях посредник способен сказать, что ему понравилось или нет, более детально описать персонажей и соотнести с собственным опытом он может на уровне В1. Дать собственную интерпретацию прочитанного или увиденного возможно на уровне В2, а также прокомментировать стиль и объяснить интригу и поведение героев. На уровнях С1 и С2 предполагается более детальная и развёрнутая интерпретация, подкреплённая примерами.

Стратегии по упрощению текста включают в себя две противоположные техники: устранение плотности информации в тексте и сокращение текста. Высокая плотность информации часто является препятствием для понимания, таким образом, техника по расширению источника (устного или письменного) осуществляется путем добавления полезной информации, примеров, деталей, базовой информации, аргументированных и пояснительных комментариев и сопровождается изменением стиля, чтобы более понятно и доходчиво объяснить ключевые понятия. На уровнях В1 и В2 акцент делается на повторениях и предоставлении примеров, в то время как уровни С относятся к разработке и объяснению с помощью полезных деталей.

Сокращение текста – это сжатие письменного текста с тем, чтобы сохранить только основные сообщения. Это можно сделать при помощи восстановления информации в нескольких словах после устранения повторений, отступлений и удаления некоторых частей исходного текста, которые не сообщают новую информацию. Другой способ заключается в группировании идей из исходного текста с тем, чтобы выделить важные моменты, сделать выводы или показать их различия. Если на уровнях А2 + / В1 можно просто подчеркнуть слова или написать аннотации на полях, то на уровне С2 это может привести к полному переписыванию текста источника. На уровне В2 медиатор может, перечитав исходный текст, удалить ненужные термины и повторения. На уровнях С основное внимание уделяется адаптации исходного текста к конкретной аудитории [Conseil de l'Europe 2018: 131–135].

Таким образом, из приведённого анализа можно сделать вывод о навыках и компетенциях медиатора, который должен обладать хорошим эмоциональным интеллектом или иметь достаточно открытый ум, чтобы развить его, чтобы в ситуации общения быть гибким, понимать мнения и эмоциональные состояния участников

коммуникации. В соответствии с уровнем владения иностранным языком медиатор, адаптируя своё поведение, использует все виды медиативных механизмов и все свои навыки для создания успешной коммуникации.

### Список литературы

*Спыну Л. М., Мешкова И. Н., Шереметьева О. А.* Роль языкового посредничества (медиации) в обучении переводу // Глобальный научный потенциал. Профессиональное образование. 2019. № 12 (105). С. 159–162.

*Biedermann A.* La médiation linguistique dans un contexte d'enseignement des langues étrangères // Synergies Chili. 2014. Vol. 10. P. 83–91.

Conseil de l'Europe. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg, 2018. URL: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (дата обращения: 15.04.2020)

Council of Europe. CEFR Companion Volume with New Descriptors (Provisional Edition). Communicative language. Strausbough: Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department, 2018. URL: <https://rm.coe.int/> (дата обращения: 15.04.2020)

### MEDIATIVE ACTIVITY OF A MEDIATOR: TYPES OF MEDIATION

#### **Irina V. Pavlova**

Lecturer

Perm State University

15, Bukirev Street, Perm, Russia, 614990

[irina.vl.pavlova@gmail.com](mailto:irina.vl.pavlova@gmail.com)

#### **Oksana V. Permyakova**

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Linguodidactics

Perm State University

15, Bukirev Street, Perm, Russia, 614990

[ok.2002@mail.ru](mailto:ok.2002@mail.ru)

The term mediation is intensively used in many humanitarian fields of modern science, but as an activity it has existed for centuries. Mediation was recognized as an integral part of human activity in the interaction of the person with nature, society, and another person. The instrument of mediation is language; through the language, an object turns into a symbol and receives a name.

**Key words:** mediation, linguistic mediation, communicative competence, teaching foreign languages, descriptors.

## КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ КАК СРЕДСТВА ПОПУЛЯРИЗАЦИИ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

**Дарья Владимировна Пересторонина**

доцент кафедры лингвистики и перевода

Пермский государственный национальный исследовательский университет

614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15

[daria-perestoronina@yandex.ru](mailto:daria-perestoronina@yandex.ru)

В статье рассматриваются средства популяризации научного знания – коммуникативные стратегии. Анализ коммуникативных стратегий позволяет выявить системную организацию средств и способов вербального воздействия на массовую аудиторию, структурировать успешную коммуникацию с реципиентом. Для реализации той или иной коммуникативной стратегии используется тактика презентации объекта, тактика погружения в текст, тактика диалога с читателем и др. Описанные коммуникативные стратегии позволяют в полной мере построить научную коммуникацию с реципиентом, не имеющим специального образования.

**Ключевые слова:** коммуникативная стратегия, популяризация, научно-популярный текст, наука, научное знание.

Современное общество претерпевает серьезные изменения, связанные с рядом технологических, социально-политических и экономических факторов, в развитии которых ведущую роль играет наука и научное знание. Вопросы о том, как представлена наука в общественном сознании и при помощи каких средств можно корректировать представления о науке, противодействуя распространению недостоверных и ложных знаний, представляются значимыми для современного общества.

Актуальность обуславливается возрастающим спросом читателей научно-популярных изданий, влияющих на возникновение различных трактовок научных тем в широком разнообразии стилей и жанров. Однако все эти работы объединяет единая цель, заключающаяся в распространении знаний о различных аспектах научной деятельности среди общественности по средствам популяризации научных знаний. Во многом, именно формулированием специальных знаний на языке, понятном широкой аудитории, и характеризуется процесс

популяризации. На сегодняшний день популяризация играет одну из важных ролей в формировании объективных представлений о мире и о современных научных исследованиях у широкой общественности.

Вопросами популяризации научного знания занимались С. В. Ракитина [Ракитина 2007], Н. В. Дивеева [Дивеева 2015], Т. Э. Орлова и И. Н. Терентьева [Орлова, Терентьева 2018], У. Д. Хатчинс [Hutchins 2002], Г. Майерс [Myers 2003], Е. Кальсамилья и Т. А. ван Дейк [Calsamiglia & van Dijk 2004], О. Пилкинтон [Pilkington 2018] и др. Научные исследования, посвященные коммуникативным стратегиям и средствам популяризации, представлены в работах О. С. Иссерс [Иссерс 2008], А. Ю. Киселева [Киселев 2012], Е. В. Сухой [Сухая 2012], Т. А. Воронцовой [Воронцова 2013] и др.

Новизна проводимого исследования заключается в системном описании коммуникативных стратегий как средств популяризации научного знания на материале книги «Black Hole Blues and Other Songs from Outer Space» американского ученого-исследователя J. Levin. Анализ материала данной книги позволил проанализировать процентное соотношение коммуникативных стратегий, служащих средством популяризации научных знаний.

Под коммуникативной стратегией понимается «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели» [Иссерс 2008: 54]; конечной целью любой коммуникативной стратегии является «коррекция модели мира адресата» [Там же: 108].

Коммуникативные стратегии имеют свою характеристику. Во-первых, языковая личность выбирает определенные коммуникативные действия для достижения поставленной цели. Во-вторых, обозначается определенное речевое поведение, соответствующее замыслу коммуникантов, и определенное коммуникативное поведение «с использованием различных вербальных и невербальных средств выражения для достижения коммуникативной цели» [Редько, Еремеева 2017: 110]. Следующей характерной особенностью всех коммуникативных стратегий является попытка собеседников «найти взаимопонимание в смысловой нагрузке какой-либо ситуации» [Там же], при этом цель говорящего сосредотачивается на донесении основного смысла. Последняя характеристика заключается в том, что динамикой любой коммуникативной стратегии является конкретная коммуникативная цель [Редько, Еремеева 2017].

Цель коммуникативных стратегий, направленных на популяризацию, заключается в «выравнивании когнитивных уровней адресанта и адресата в процессе обработки естественно-научной и

технической информации» [Будасси 1993: 12]. В результате, в процессе выравнивания когнитивного уровня, модель мира неподготовленного читателя действительно будет скорректирована, так как в процессе чтения он приобретает новые научные знания, которые неизбежно оказывают влияние на представления об окружающей действительности.

Рассмотрим виды и процентное соотношение коммуникативных стратегий, используемых при популяризации научных знаний в анализируемой книге J. Levin «Black Hole Blues and Other Songs from Outer Space». В первую очередь, это *информирующая стратегия* (38,5%), которая реализуется в тексте при помощи языковых средств и речевых приемов, характерных для текстов собственно научного стиля [Воронцова 2013]. Например, «активное употребление специальных терминов без объяснений и дефиниций и использование объемных синтаксических конструкций с бессоюзной связью и рядами однородных членов» [Там же: 26].

Реципиент научно-популярного текста не всегда обладает достаточным уровнем фоновых знаний для восприятия специальных терминов, поэтому применяется *стратегия объяснения* (24,3%) [Воронцова 2013]. Данная стратегия реализуется в особом способе репрезентации научных терминов: «сначала информация дается как собственно научный текст, затем та же информация “переводится” в общедоступную языковую форму с использованием сравнений, метафор, разговорной лексики» [Там же: 28]. Данная стратегия также характеризуется упрощением «сложных синтаксических конструкций за счет широкого использования таких приемов, как парцелляция и расширенный повтор» [Там же] и применением «вопросно-ответных комплексов, которые имитируют диалогическое взаимодействие непрофессионала (вопрос) и профессионала (ответ)» [Там же].

В дополнение к вышеперечисленным стратегиям добавляются *стратегии аттракции* (9%), в которые входят *стратегия привлечения внимания* (2,5%) и *стратегия его удержания* (6,5%) [Киселев 2010]. Главная цель использования стратегий аттракции заключается в специфике научно-популярного текста, который ставит перед автором задачу «не только транслировать научную информацию, но и сделать материал конкурентоспособным, заинтересовать “случайного читателя”» [Воронцова 2013: 27]. *Стратегия привлечения внимания* является «первым стратегическим шагом автора и реализуется, как правило, в заголовке статьи» [Киселев 2010: 763]. Но также она может реализоваться и в интродуктивной части текста при помощи «специальных лексических средств, форм превосходной степени

сравнения прилагательных, гипербол и т.п.» [Воронцова 2013: 27]. *Стратегия удержания внимания*, в свою очередь, направлена на поддержание интереса читателя, который уже был заинтересован в прочтении научно-популярной информации. Как правило, данная стратегия «находит свое выражение в яркой сюжетности изложения» [Киселев 2012: 15] и реализуется при помощи «сравнения описываемого явления или объекта по внешнему сходству или принципу функционального подобия другому явлению или объекту» [Там же]. Подзаголовки также играют свою роль в удержании внимания читателя, так как «вырывают внимание читателя из предыдущей темы и направляют восприятие в новую информацию» [Там же: 16].

Следующим видом стратегий является *стратегия создания достоверности* (17%), которая призвана «верифицировать излагаемую информацию» [Киселев 2012: 16]. Данная стратегия имеет две цели: во-первых, создать тот самый эффект достоверности фактов и событий, изложенных в научно-популярном тексте, а, во-вторых, заставить читателя поверить в то, о чем пишет автор. Создание такого эффекта достоверности производится напрямую за счет точных характеристик объекта или явления, о котором идет речь, и констатации фактов, когда автор описывает объекты или явления без оценочного комментирования [Там же].

Последняя стратегия, позволяющая популяризировать научно-популярный текст, это *ситуативная стратегия* (11,2%). Ситуативные стратегии представляют собой «единицы когнитивного плана, призванные воздействовать на эмоциональную и волевую сферы адресата и отраженные в тексте научно-популярной статьи определенным образом» [Там же: 17]. Такие стратегии выражаются в тексте при помощи персонификации неживого объекта или явления, вставок прямой речи в текст и использования формата интервью [Там же]. Все это создает у читателя эффект присутствия, он выступает и как наблюдатель научно-популярной коммуникации, и как реципиент научно-популярного текста, благодаря чему воспринимаемую информацию читатель расценивает как максимально достоверную и объективную [Там же].

По результатам проведенного анализа, наиболее часто представлена информирующая стратегия, направленная на информирование читателя-неспециалиста о новых изобретениях в области астрофизики; наименее частотной предстает стратегия аттракции (привлечь внимание читателя, спровоцировать или поддержать его интерес к теме, к книге). Таким образом,

коммуникативные стратегии популяризации – это определенная тактика, которую применяет автор для обеспечения понимания научной информации адресатом научно-популярного текста. В комплексе рассмотренные коммуникативные стратегии популяризации научного знания позволяют наиболее эффективно реализовать взаимодействие между автором-специалистом и читателем-неспециалистом. Выбор языковых средств, использованных в научно-популярном тексте, подчиняется коммуникативным стратегиям, отражающим установки автора текста на взаимодействие с партнером по коммуникации.

### Список литературы

*Будасси Э. В.* Популяризация как форма обработки научно-технической информации (на материале немецкоязычных монотематических популярных журналов по авиации и космонавтике): автореф. дис ... канд. филол. наук. М., 1993. 24 с.

*Воронцова Т. А.* Стратегии и тактики презентации специальных знаний в научно-популярном дискурсе // Вестник ЧелГУ. 2013. №37 (328). С. 26–29.

*Дивеева Н. В.* Популяризация науки как разновидность массовых коммуникаций в условиях новых информационных технологий и рыночных отношений: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2015. 23 с.

*Иссерс О. С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 5-е. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 288 с.

*Киселев А. Ю.* Адресные стратегии в научно-популярном дискурсе // Известия Самарского научного центра РАН. 2010. № 5–3. С. 762–765.

*Киселев А. Ю.* Адресные стратегии в научно-популярном дискурсе: на материале немецкого языка: автореферат дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2012. 22 с.

*Орлова Т. Э., Терентьева И. Н.* Популяризация науки – актуальная функция научной коммуникации // Международный студенческий научный вестник. 2018. № 4–7. URL: <http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=19068> (дата обращения: 09.04.2020).

*Ракутина С. В.* Когнитивно-дискурсивное пространство научного текста: автореф. дис... докт. филол. наук. Волгоград, 2007. 46 с.

*Редько Г. В., Еремеева А. А.* Коммуникативная стратегия как стратегия понимания и интерпретации смысла // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2017. № 4 (207). С. 108–113.



*Сухая Е. В.* Дискурсивные стратегии популяризации научного знания // Дискурс как социальная деятельность: приоритеты и перспективы. Ч.2. М.: Рема, 2012. С. 212–219.

*Calsamiglia H., van Dijk T. A.* Popularisation discourse and knowledge about the genome // Discourse and Society. 2004. № 15(4). P. 369–389.

*Hutchins W. J.* From text linguistics to a human linguistics of texts: the scientific paper as a case study. 2002. 15 p. URL: <http://www.hutchinsweb.me.uk/HSL-2002.pdf> (дата обращения: 09.04.2020).

*Levin J.* Black Hole Blues and Other Songs from Outer Space New York: Alfred A. Knopf, 2016. 256 p.

*Myers G.* Discourse studies of scientific popularization: Questioning the boundaries // Discourse Studies. 2003. № 5(2). P. 265–279.

*Pilkington O.* Presented Discourse in Popular Science // Professional Voices in Books for Lay Audiences. Studies in Pragmatics. 2018. Vol.: 17. 179 p.

## **COMMUNICATIVE STRATEGIES AS POPULARIZATION MEANS OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE**

### **Daria V. Perestoronina**

Associate Professor of Linguistics and Translation Department

Perm State University

15, Bukirev Street, Perm, Russia, 614990

[daria-perestoronina@yandex.ru](mailto:daria-perestoronina@yandex.ru)

The article deals with popularization means of scientific knowledge – communicative strategies. Analysis of communicative strategies allows eliciting a systematic organization of means and ways of verbal impact on an audience, structuring a successful communication with a recipient. An author uses an object presentation tactics, a text immersion tactics, a dialogue with a reader tactics to implement one or another communicative strategy. Described communicative strategies allow framing scientific communication with the recipient to the full extent.

**Key words:** communicative strategy, popularization, popular science text, science, scientific knowledge.

## ПЕРЕВОД ДРЕВНИХ ТЕКСТОВ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

**Анна Марковна Подгаец**

к. филол. н., доцент кафедры лингвистики и перевода,  
Пермский государственный национальный исследовательский  
университет  
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15  
annapodgaets@yandex.ru

В исследовании приводится ретроспектива теории и практики перевода и различных методик работы с литературными и тематическими произведениями. Интерес автора направлен на исторически отдаленные тексты письменной культуры ушедших народов, при этом в работе рассматриваются традиции, принципы и подходы переводоведения с позиции сегодняшнего понимания этого процесса. В науке о переводе существует разница между переводом современного и исторически удаленного произведения. Особенности перевода с учетом разницы восприятия «античного» и «современного» человека опираются на принцип историзма, когда передача содержания произведения, подвергаясь языковой трансформации, подается целостно, как часть национальной и мировой культуры. Противоречия временной дистанции между древним оригиналом и современным ему переводом не должны мешать переводчику преобразовывать текст подлинника в эквивалентный ему вариант на другом языке другой эпохи. Благодаря двойственной природе языка, которая предполагает подвижность и устойчивость, взаимодействие единиц языка и отношений между ними, переводчик – архаист может передать средствами своего языка не только информацию, а дух, стиль, манеру и культурную потребность подлинника. Традиции художественной и религиозной литературы имеют свою историю и специфику, которые не входят в поле зрения данного исследования, поэтому иллюстрацией теоретических положений служит пример перевода древнеанглийской поэмы, выполненный профессиональным переводчиком и студентами университет

**Ключевые слова:** древние тексты; перевод; теория перевода; теология; литературный перевод.

В науке о переводе принято выделять этапы, основы, проблемы, методики и критику переведенного текста относительно исходного. Основным источником анализа традиционно являются данные письменного перевода. Исторически перевод идет хронологическим путем,

дополняясь географическим, иногда тематическим подходом. Насколько переводчик должен абстрагироваться от времени создания произведения в прошлом или же наоборот, учитывать в своем переводе все стороны общественной жизни народа того времени, когда создавалось данное произведение. Традиции исследования перевода исторически удаленных произведений заложены в трудах Л. С. Бархударова, М. П. Брандес, Н. С. Гумилева, П. И. Копанева, А. Лиловой, Л. Л. Нелюбина и Г. М. Хухуни, Я. И. Рецкер, А. Д. Швейцер.

С глубокой древности известна форма межязыкового общения. В Ветхом Завете есть эпизод возвращения израильтянина из вавилонского плена, события пятого века до нашей эры на древнееврейском языке. Священнослужитель читал вслух текст, а стоящим слушателям его переводили на арамейский, разговорным языком того времени. Вообще, в синагогах существовала практика синхронного перевода при чтении Священного Писания, громко сопровождающая весь процесс.

У древних египтян имелись специальные пособия при обучении аккадской клинописи, а их переводчики находились на службе правителя и ездили с ним в составе дипломатической миссии. Аккадский был международным языком до седьмого века нашего времени, потом его сменил арамейский. Ассирийские повести были переведены на древнегреческий, а в средние века на другие языки, включая древнерусский.

Хронологический принцип “перевода-передачи” древних форм на более современную в Древнем Египте сохранился наиболее полно в «Книге мертвых». Но старейшей культурой региона была шумерская, и в четвертом тысячелетии до нашей эры существовали словари и пособия, где были приведены переложения шумерских текстов и даже специальные термины для переводчиков («тарганум», «сепиру»). Переводчики различались по статусу службы: царские, храмовые, военные и участвовали в делопроизводстве, когда все послания и распоряжения доносили до подданных адаптацией или дословно. Геродот писал, что переводчики составляли отдельную касту. При Александре Македонском выросло значение переводов с египетского на греческий, который становится государственным языком, а многие документы сразу составлялись на двух языках. Архивы клинописных табличек Месопотамии и Северной Сирии, дословные и подстрочные, вольные и пересказы, литературные обработки текстов дошли до наших дней. Иранская и индийская цивилизации стали нам известны в переводах, которые традиционно имели практическую направленность.

В переводоведении принято выделять переводы вольный и дословный, буквальный, адекватный, эквивалентный, существует «полноцен-

ный перевод» (А. В. Федоров), «реалистичный перевод» (И. А. Кашкин). Открытие камня из Розетты времен наполеоновских войн и перевод этого артефакта 196 года до н.э. с текстами на трех древних языках заложило основу дешифровки древних знаков.

Древняя Греция и Рим подарили термин «античный» (*antiquus*) для обозначения духовной и материальной культуры своих обществ, но в греческой литературе не было художественного перевода. Римский оратор Марк Тулий Цезарь говорил, что по-гречески говорили почти на всем свете, а на латыни в небольших пределах, и его поэма с описанием подвигов была переведена на греческий. Интеллектуальная элита римского общества в «золотой век» римской литературы считали наилучшим занятием состязание в переводах, используя буквальный перевод и парафраз, творческую обработку материала. Связующим звеном между античным миром и средневековьем стал Аниций Манлий Торкеат Северин Боэций (V-VI), который после падения Римской империи попадает ко двору короля остготов Теодориха. Философ и знаток других наук, он переводит греческие и латинские произведения, а его переводы Аристотеля и Евклида с комментариями повлияли на культуру Западной Европы. Боэций выступал против вольного обращения с оригиналом, «*fidus interpres*» («верный переводчик»), его убеждения стало своего рода лозунгом для последующих поколений. Боэций считал, что в переводимых текстах ищут знаний, познания вещей, а не искаженных истин.

В отличие от «умных» книг мировые религии стремились к сохранению сакральности, например, Коран по исламской традиции не допускает перевода, или латынь католической Европы требует соблюдения догмы веры. В отличие от этих мировых религий мудрец знатного рода Гаутама в V веке, принявший имя Будда («просветленный»), желал, чтобы последователи воспринимали его истины на родных языках. И до нас дошли тексты его проповедей на санскрите, китайском, тибетском.

Известно, что по заказу Птолемея II Филадельфийского (III век до н.э.) перевод древней иудейской книги выполняли 72 переводчика, работавшие отдельно в группах по 6 человек, создав Септуагинту (лат. *septuaginta*), которая после возникновения христианства вошла в состав греческой Библии в качестве Ветхого Завета. Первое латиноязычное Священное Писание (II век) появилось, как необходимость создания канонического текста, когда христианство (IV век) становится государственной религией Римской империи. Версия перевода (V век) Евсевия Иеронима «Вульгата» («общераспространенная») принята в католической церкви. Почти одновременно с латинским появляет-

ся перевод готского епископа Вульфилы благодаря письму Иеронима готским клирикам, где он объясняет принципы перевода священных книг. Папские эдикты VII объявили право на «триязычие» (древнееврейский, греческий, латынь) и требование сжигать еретиков, то есть исповедующих другие, «живые» языки. Само понятие грамотности предполагало знание латыни, люди делились -на *diting litterati* – «образованные», то есть знающие латынь в отличие от *idiotae* – «неграмотных», то есть знающих только родной язык. Эксперты считают, если переводы библейских текстов корректны, то почему столько возражений к переводам этих текстов, но это не лингвистический вопрос.

В арабском мире переводческая традиция восходит к VIII веку, эпохе халифата, когда был построен в столице (г. Багдад) на государственной основе «Дом мудрости» – публичная библиотека, где книги по философии, геометрии, физике, метафизике, теологии, логике, медицине, этике были переведены и предоставлены для изучения. Период XII-XIII называется «великой эпохой переводов», а главные авторитеты Аристотель и Платон переводились с комментариями и пояснением латинских терминов. Такой подход осуждался Роджером Бэконом, который считал, что переводчики не знают науки и терминологии и называл *mendici translatores*.

Интерес к манускриптам стал основным вектором передачи древних текстов и культуры гуманистов, которые выдвинули тезис *ad fontes* («к источникам») и стремились очистить античные труды от средневековой схоластики. В эпоху Джеффри Чосера (XIV век) признавалось признаком высшего достижения перевода найти в родном языке такие языковые средства, которые могут передать силу подлинника. Генрих Штейнхевель (XV век) писал *nit wort uss wort suntes synn uss synn* (не «слово за словом», а «смысл за смыслом»). Среди специальных работ по теории и проблемах перевода наиболее известно имя Мишеля Монтеня, XVI который следовал принципу верности автору оригинала в идейно-содержательном аспекте. Эразм Роттердамский, Томас Мор предлагают филологическое отношение к авторам и праве ученого толковать текст Писания, создания переводной версии, но были убеждены, что это под силу только коллективу компетентных ученых, экспертами в богословии и филологии.

Диалектика языка, как особой знаковой системы, и части культуры определенного народа, его национального достояния, составляет большие трудности для переводчика – архаиста. Ю Найда в «Теории и практике перевода» говорит об ориентации на принимающую культуру и предлагает термины – *dynamic equivalent translation u formal correspondence translation*, противопоставляя динамически эквива-

лентный и формально эквивалентный, перевод как диалог культур, людей, времен и ситуации, в которой автор и переводчик принадлежат к разным эпохам. Согласно двойственной природе языка в нем заложены устойчивость и подвижность, статика и динамика, функционируют отдельные единицы и отношения между ними, различные процессы. Рассматривая язык в процессе его развития, можно выделить особенности отдельных единиц системы древнего состояния языка и передать средствами современного переводчику языка, чтобы воздействовать так же, как оригинал на своего слушателя-читателя. Анна Лилова в книге «Диалектика исторического и современного в переводе» рассматривает дистанцию времени и перевод, опираясь на принцип историзма. Относительно науки о переводе этот принцип означает целостность, с учетом реальной динамики и объективными закономерностями как элемента национальной и мировой культуры. Само произведение прошлой эпохи может рассматриваться, как явление в истории национальной культуры, и перевод может способствовать формированию чувств современности, осознания общественных и личных потребностей, преемственности духовных ценностей. От античной эпохи- Гомера, Софокла, Эзопа, Аристофана, французских авторов Возрождения- Рабле, Шарля Перро, ученых=германистов братьев Гримм, гениев англичан Шелли, Шекспира, японской поэзии и китайской мудрой философии жизни – миллионы имен и произведений составили мировую сокровищницу истории человеческих цивилизаций, ее художественно-эстетическое, общекультурное и мировоззренческое наследие.

Древние тексты заключают в себе черты времени своего возникновения, поэтому понятие «исторической дистанции» Дж. Холмса [11F] подразумевается разница в коммуникативных условиях, которая определяется тем, что оригинал и перевод реализуются не в один и тот же исторический (календарный) момент. Межвременной фактор в переводе определяется основной семантической оппозицией между историзирующим (*retentive translation*) принципом и модернизирующим (*re-creative translation*). Первый – ориентирован на текст отправителя литературного сообщения, второй – происходит актуализация произведения на разных уровнях текста. Оригинал выступает как феномен единичный, завершённый, а приметой перевода является его повторяемость, многократность, серийность, который устаревает раньше, чем оригинальное произведение, но никогда не стареет абсолютно. Читателей интересуют и более ранние переводы, некий архаический налет, хотя от перевода не ожидают чтобы он выполнял функции оригинальной литературы. Можно сказать, что историческая ценность перевода

не равна ценности оригинала в системе той литературы, к которой он относится. Перевод может стать историческим вкладом в литературу, и он представляет определенную ценность в этом смысле.

Литературовед С. Л. Львов говорит о сложности концепции дистанции времени, пытаясь дифференцировать понятие «историческая дистанция» в переводе, давая три возможных варианта:

1) перевод произведения, где архаичность языка следствие, что оно написано давно;

2) намеренное архаизирование языка как стилистический прием автора;

3) архаизирование языка как прием накладывается на архаичность языка времени написания оригинала произведения.

Язык и стиль древнего оригинала могут устареть в лексике, грамматических конструкциях, изобразительных средствах. Диалектика исторического и современного в переводе связана с адекватностью – верностью оригиналу, эпохе создания текста, верности современной жизни переводчика и читателя. Переводчик должен примирить противоречия, вытекающие из дистанции времени между оригиналом и переводом, применяя принцип историзма. Отдаленность во времени произведения прошлого способствует его устареванию, дилемма состоит в том, чтобы правильно использовать архаизмы и не перегружать текст ради того, чтобы подчеркнуть отдаленность оригинала во времени. Перевод может считаться продолжением жизни оригинала в условиях другой социальной и национальной среды, а древнее произведение не теряет свою актуальность.

В качестве иллюстрации перевода архаичных текстов приведем несколько примеров из студенческих исследовательских работ. Предлагаемый древнеанглийский поэтический текст *Seafarer*, по жанру героическая элегия, где в центре внимания психологический мир героя. Этот мир стереотипен, как и стереотипна ситуация в произведениях этого жанра (*Wanderer*, *Deor*), противопоставляя счастливое прошлое (мир людей, богато убранные палаты, радостные голоса и звон оружия) и трагическое настоящее (холодное море, зимнее безлюдье, углый корабль в бушующем море). Оторванность героя от своего мира, тоска по привычному образу жизни, утрата связи со средой, невозможность проявить свою героическую доблесть – жизнь остановилась в высшей точке страдания героя.

Перевод классический В. Тихомирова «Морестранник», наиболее близкое по духу к оригиналу, но некоторые варианты студентов интересны, как «Странник моря» (поэтично), «Мореплаватель» (довольно архаично, ассоциируется с эпохой географических открытий), «Мо-

ряк» (есть и дополнительный смысл человека военной профессии. Значение древнеанглийского слова *faran* странствовать, путешествовать, в современном языке это плата за проезд (*fare*). Другое значимое слово в поэме обозначает судно, в древнеанглийском не было специальных обозначений типов кораблей, которые появятся значительно позже.

Seole – челн, небольшой корабль из контекста произведения, в русском «корабль» ближе всего. Но более широкий контекст рисует борьбу героя со стихией, непогодой, как он стоял на носу корабельном, и подсказывает, что это не весельная лодка и не подобие шлюпки. Существовали еще варианты перевода, поэтический в английском «*grown*», небольшое парусное судно «*bark*», корабль «*keel*», который семантически наиболее близок древнеанглийскому слову в элегии, но вытесненное потом другим – «*scip -ship*». Фраза элегии *cearselda fela – vale of tears* (рус. юдоль печали) имеет схожую семантику, понятно для современника, но русский перевод ассоциируется с кораблем, беспомощным перед морской стихией, а не внутренним состоянием героя. Еще одно слова *sithas* обычно значит «путешествие» (в английском сегодня *travelling*), в древнеанглийском еще и значение «жизненный путь», а для лирического героя «путь» отождествляется ни с морским путешествием, с которого начинается повествование, а со странствием его души. И далее между духовным миром героя и природой в элегии проведена четкая параллель, они тесно сплетены до самого конца, когда с душой человека пробуждается природа и новые идеи расцветают, переход от отчаяния к воодушевлению. Есть предположения, что это утонченная христианская аллегория пути от языческого мирского знания к высшему религиозному пониманию, но приобретенный опыт идет не извне, а изнутри традиционного для эпической поэзии восприятия, не ломает его, а вырастает из него. Прошлое эпической поэзии недостижимо, потому что герой пережил его, оставил за собой.

Перевод исторически отдаленного произведения учитывает особенности культуры эпохи, жанра, лексики, стиля, ритмики поэтического текста, и каждый переводчик решает, что сохранить или изменить, осознавая границы переводческой свободы, рамки литературных и языковых традиций.

### **Anna M. Podgaets**

Candidate of Philology, Associate Professor  
Department of Linguistics and Translation  
Perm State University  
15, Bukirev Street, Perm, Russia, 614990  
annapodgaets@yandex.ru



## TRANSLATION OF ANCIENT TEXTS: HISTORY AND CONTEMPORANEITY

The article presents current approaches and techniques applied by the translator to the literary and theological works. Translation as a science presumes the difference in translating “antique” and “modern” texts. The paper focuses on historically distanced written texts once created by the bygone peoples and considers the existing translating traditions and ways from the position of modern ideas and views. Modern translation theory tends to neglect “cross-temporal factor”, so called “historic” method. Its specifics lies in the process of bringing ancient outlook, mentality, closer to the perception of the contemporary reader. The core of the idea is that inter-lingual translation is not solely and utterly the matter of linguistics but rather and mostly a socio-cultural issue. The original text while being transformed linguistically should be presented as an integral entity, the part of national and world culture. Temporal perspective should not interfere with the translation’s ambition to recreate the text and provide the equivalent version in a different language and a different epoch. Thanks to duality nature of the language as a system the exiting “cross-temporal” contradictions between the original text and the translated text are to be reconciled according to “historic” principle. The translator of the archaic text conveys the original content not as pure information giving process but the embodiment of the spirit and heart, manner and style, cultural response to the burning demand. Literature and theology translation are having their own history and tradition beyond this research thus the practical illustration will be given on the example of the Old English epic comparing the professional translation and those made by the university students.

**Key words:** theory and practice of translation, ancient texts, cross-temporal distance, historic approach, dynamic equivalent translation, formal correspondence translation.

### Список литературы.

*Бархударов Л. С.* Язык и перевод. Международные отношения. М.: Международные отношения, 1975. 240 с.

*Брандес М. П.* Стиль и перевод, М.: Высшая школа, 1988. 127 с.

*Гумилев Н. С.* О стихотворных переводах (1919), <https://gumilev.ru/clauses/5/> (дата обращения 08.05.2020)

*Копанев П. И.* Вопросы истории и теории художественного перевода. Минск: Изд-во Белорусского государственного университета, 1972. 296 с.

*Лилова А.* Введение в общую теорию перевода. М.: Высшая школа, 1985. 256 с.

*Нелюбин Н. Л., Хухуни Г. Т.* Наука о переводе. М., Флинта, 2008. 416 с.

*Рецкер Я. И.* Теория перевода и переводческая практика. М.: Международные отношения, 1974. 215 с.

*Швейцер А. Д.* Теория перевода. М.: Наука, 1988. 215 с.

*Найда Ю.* Теория и практика перевода. 1969. Л., 134 с.

*Holmes J. S.* The Cross-Temporal Factor in Verse Translation. Meta. 1972. P. 102-110.

## МЕТАФОРЫ ПУТЕШЕСТВИЙ В ТРЭВЕЛ-МЕДИАТЕКСТАХ

**Екатерина Юрьевна Скрябина**

преподаватель кафедры лингводидактики

Пермский государственный национальный исследовательский университет

614990, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15

[katyaalikina@yandex.ru](mailto:katyaalikina@yandex.ru)

В статье представлен анализ метафорической репрезентации концепта Дестинация, проведенный на материале 680 контекстов, взятых из статей, опубликованных в туристических журналах. Исследование метафоры в туристском дискурсе весьма актуально, так как в настоящее время изменяется парадигма коммуникации между туристом и дестинацией, а метафоры отражают этот процесс, в свою очередь влияя на него.

**Ключевые слова:** метафора, метафорическое моделирование, трэвел-медиатекст, дискурс, концепт

С когнитивной точки зрения, метафора – это проекция концептуальных структур с относительно более конкретных, простых и известных доменов на более абстрактные, сложные и неизвестные в процессе их осмысления. Метафора пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но и в мышлении и действии [Лакофф, Джонсон 2004]. В любом виде деятельности можно проследить работу метафоры как схемы, в соответствии с которой мы мыслим и действуем, и туризм как вид социокультурной деятельности, становящийся год от года все популярнее, не является исключением. Изучая метафору с позиции когнитивно-дискурсивной лингвистики, мы можем определить, как (посредством каких метафор) осмысляются в текстах дестинации и какие концептуальные структуры могли предопределить выбор авторами этих метафор.

Для данного исследования в качестве объекта, метафорическую репрезентацию которого решено было изучить, была выбрана туристская дестинация, представляющая собой географическое место, которое привлекает туристов и имеет большую ценность для всего человечества [Морозов 1998]. Под туристским дискурсом как одной из разновидностей профессионального дискурса, мы понимаем корпус текстов, объединенных семантическими и тематическими связями. В

качестве материала для исследования были выбраны три издания: научно-популярный журнал «Вокруг света», туристический журнал «ВОЯЖ», бортовой журнал «UAM». Дадим краткую характеристику каждому из журналов. «Вокруг света» – старейший научно-популярный страноведческий журнал России, выпускающийся с 1961 года, официальный журнал Русского Географического Общества. «ВОЯЖ» – первое туристическое издание, а также один из первых глянцевого журналов в России издаваемый с 1991 года. «UAM» («URAL AIRLINES MAGAZINE») – бортовой журнал авиакомпании Уральские Авиалинии, которая является одним из крупнейших авиапартнеров российских и зарубежных туроператоров. Тексты, представленные в этих изданиях, мы вслед за Т. Ю. Редькиной обозначим как трэвел-медиа-тексты (ТМТ), поскольку это подчеркивает, с одной стороны, причастность текстов к туристскому дискурсу, с другой стороны, указывает, на то, что тексты реализуются в пространстве СМИ. При исследовании дискурса, как известно, особое внимание уделяется его неразрывной связи с внешними, внедискурсивными и экстралингвистическими факторами.

Предложенный материал был нами изучен в ходе комплексного анализа, включающего две стадии. Первый этап – анализ текста с помощью методов идентификации метафоры MIPVU [Steen et al. 2010] и пятишагового анализа [Steen 2009]; второй этап – составление тезауруса метафорических моделей, предложенной А. Н. Барановым и Ю. Н. Карауловым. Чтобы показать, как работают методы поиска метафоры в тексте, приведём пример того, как выглядит текстовый материал после того, как пройдено четыре шага пятишагового анализа, который направлен на полное восстановление подразумеваемого метафорой сравнения. В качестве примера возьмем следующий контекст метафоры: *«А на десерт будет Андалусия: самая южная часть континентальной Испании может похвастаться не только ласковым морем и историческими памятниками, но и вкуснейшими сладостями и ликерами...»* (voyagemagazine.ru). Контекст в понятиях целевого домена звучит так: Андалусия – заключительная и самая прекрасная часть путешествия. Контекст в понятиях домена-источника: Десерт – заключительная, самая вкусная (лакомство) и долгожданная (особенно детьми) часть трапезы. Как мы видим, контекст в ходе анализа превращается в два текста: один из них полностью сформулирован в понятиях целевого домена, а второй – в понятиях домена-источника. На последнем пятом шаге, сравнивая два текста, формулируем метафоры: Город для туриста как вкусная еда, путешествовать как наслаждаться едой. Путешествие = Еда.

Поиск системности и регулярности метафорических переносов, выявление наиболее активных сфер образного отождествления туристского знания обусловили актуальность лексикографического описания метафоры (второй этап исследования). Одним и эффективных методов изучения метафоризации является метафорическое моделирование, которое предполагает составление тезауруса метафор [Баранов, Караулов 1991, 1994]. Языковой материал в таком словаре организуется на основе положения о противопоставлении двух смысловых комплексов, концептуальных областей (или доменов, как указано выше), образующих метафорическое значение: области денотата и сигнификата, или области объекта осмысления и метафорической модели. В нашем исследовании с целью выявления специфики метафоризации в туристском дискурсе был создан словарь тезаурусного типа, материалом для которого послужили 620 контекстов метафор, полученных методом сплошной выборки из туристических статей, опубликованных в журналах «Вокруг Света», «ВОЯЖ», «URAL AIRLINES» в период с 2015 по 2017 гг. Контекстом метафоры выступает минимальный фрагмент текста, в котором репрезентирована информация о дестинации посредством одной метафоры и из которого может быть выведено значение.

Анализ денотативного дескриптора позволяет определить содержание туристского дискурса и совокупность раскрывающих его тем – тематическую структуру дискурса. «Тематический репертуар» туристского дискурса определяется компонентным составом концепта Дестинация, который на ментальном уровне может быть представлен в виде фрейма из 40 слотов. Выделение 40 слотов основывается на структуре имиджа дестинации, описанной в работах австралийского ученого («40 basic components of dimensions of destination images») О. Дженкинс [Jenkins 1999], которые были объединены нами в три группы: 1. География: Ландшафт, Пейзаж, Климат, Полезные ископаемые, Дикая природа, Животные, Растения, Локация, Границы, Соседи, Экология. 2. Культура: Местное население, Язык, Религия, Традиции и обычаи, Достопримечательности, Архитектура, Местная кухня, Аутентичность. 3. Сервис: Удобства проживания, Инфраструктура, Развлечения, Шоппинг, Спорт, SPA, Пляжи, Безопасность, Доступность. В одних контекстах денотат выражен в тексте эксплицитно, как в примере *«архитектурное кружево Севильи»*, где архитектура – денотат. В других случаях 5-шаговый анализ метафоры позволяет выявить целевой домен или денотат.

Анализ материала показал, что в исследуемом дискурсе темы География (36%), Культура (35%), Сервис (29%) раскрываются в практически равной степени, что свидетельствует о сложности и многоплановости понятия туризма в целом и дестинации в частности, и позволяет отнести науку о туризме как к естественно-географическим, так и к гуманитарным и социально-экономическим наукам. В разных типах издания темы распределены неравномерно. В журнале «Вокруг Света» лидирует тема География (45,5%), в «Вояже» – Культура (34,5%), в «UA» – Сервис (40%). Такая тематическая направленность текстов обусловлена на наш взгляд рядом факторов: целевой аудиторией журналов, уровнем развития дестинаций, описываемых в текстах.

Следующим шагом нашего исследования является классификация метафор по сигнификативному дескриптору, который согласно принятому в когнитивной теории метафоры обозначается метафорической моделью (она же область домена-источника). Метафорическая модель представляет собой понятийную область, элементы которой связаны различными семантическими отношениями («выполнять функцию», «способствовать», «каузировать», «быть примером» и др.); названием метафорической модели служит родовое понятие, объединяющее элементы ее таксонов [Баранов, Караулов 1991, 1994]. Организация языкового материала внутри метафорической модели производилась на основе определений, представленных в толковых словарях С. И. Ожегова и В. И. Даля. Все многообразие метафорических моделей (концептов наивной картины мира) сгруппировано по двум доменам ЧЕЛОВЕК и ПРИРОДА. Внутри первого домена выделяется модель Человек как живое существо и модель Человек как социальный субъект, включающая следующие таксоны: Быт, (Профессиональная) Деятельность, Культура. Второй домен (ПРИРОДА) репрезентирован в метафорах Неживой природы (таксоны: пространство и ландшафт, природные явления) и Живой природы (зооморфная и растительная метафора) [Мишланова 2002: 21].

Анализ материала выявил преобладание метафорической модели Человек как социальный субъект (63,7%), что свидетельствует об активации самых поздних концептов картины мира, посредством которых осмыслиется концепт Дестинация. Возможно это объясняется молодостью туризма (и дестинаций) как явления. Туризм как массовое явление появилось в девятнадцатом веке, а наука о туризме возникла в Европе в 70-х гг. XX в., в России в конце XX – начале XXI в. Во всех типах издания самым активным является домен Человек как

социальный субъект. При этом распределение метафор внутри домена Человек как Социальный субъект по таксонам Быт, (Профессиональная) Деятельность, Культура отличается в зависимости от журнала. В журнале «Вокруг Света» в большем количестве представлены метафоры Быта и Культуры. В журнале «Вояж» чаще репрезентированы метафоры Культуры и Деятельности. В журнале «UA» метафорические модели Культуры значительно превосходят по количеству остальные. Это связано с обилием метафор, которые можно объединить в подвидовой таксон Религия, который в свою очередь является самым активным таксоном метафорической модели Культура во всем исследуемом дискурсе, и представлен такими метафорами как *ангелочки, ангел-хранитель, икона, нимф, божественный, культ, рай, райский, мекка, эдем, душа, бог, богиня, полубог, святылище, религия, дьявол-искуситель*. Пример: «... спускаетесь в винный погреб. В этом «святылище» Вас ожидают вереницы бочек ...» (*uat.ru*). Можно предположить, что активность метафорической модели Религия связана с тем, что туризм, как указывают современные антропологи, «стал эквивалентом религии и обнаруживает все черты ритуала (сборы, фотосъемка, покупка сувениров и т.д.)» [Фенько 2005: 126]. В современном туризме исследователи усматривают светский эквивалент священных празднеств, разделявших время в традиционных культурах на два периода – сакральное время праздника и профанное время повседневных обязанностей [там же].

Также активны в ТМТ метафорические модели Сказки (арабская сказка, гастрономическая магия, волшебные домики), Роскоши (золотая улица, бархатный сезон, жемчужина края, изумрудные воды, хрустальные водопады) и Космоса («марсианские» пейзажи, отель как другая планета, звездный шеф-повар, круизный лайнер как космический корабль, инопланетная пустыня). Интересным на наш взгляд видятся устойчивые связи отдельных тем дискурса с определенными метафорическими моделями. Так, местное население чаще всего сравнивается с растениями или животными, произрастающими или обитающими в районе проживания данного народа (яванцы напоминают лаву, тайцы как гекконы, «Люди на острове, как бессмертник, довольствуются самым малым», «Местные разгуливают по городу в шляпе, утыканной свечами, словно дикообразы»). Тема Взаимоотношения с соседями/другими дестинациями (Соседи) раскрывается через метафоры родственных отношений (близнец Лувра, младший брат Вероны, семейство отелей, богатый «родственник» Ломбардии). А ландшафт дестинаций

описывается часто метафорами предметов быта (Неолитические «дуршлаг», Снежная шапка Таранаки, «на бирюзовом покрывале океана», «Впадина, по форме напоминающая подкову»).

Особый интерес представляет также рассмотрение различных типов метафорических моделей в зависимости от эмоционально-оценочного компонента метафоры, т.е. с учетом деления метафор на мелиоративные (позитивно-экспрессивные) и пейоративные (негативно экспрессивные). Так анализ материала показал, что большее количество всех метафор в дискурсе имеет мелиоративное значение. Негативно-окрашенную коннотацию имеет лишь 9 метафор (1,5%), например: «кишки» Парижа (о сети катакомб под Парижем, где часто обитают маргиналы), «язва города» (о неблагополучном районе).

Примерно 15% метафор имеют нейтральную оценочность. Яркая выраженность оценочного компонента метафоризации исследуемого материала привела нас к идее, что метафора, играющая в туристско-медийном дискурсе особую роль, является механизмом аксеологизации дестинаций, то есть придания местам для путешествий (и самому туризму как виду деятельности) большой культурной и социальной ценности.

В заключение отметим, что когнитивно-дискурсивный подход к метафоре позволяет проследить становление и развитие метафоры как ментальной и языковой деятельности, неразрывно связанной с категориями языковой личности и коммуникации. Результаты исследования могут быть ценны как в теоретическом (стилистика, когнитивная лингвистика, теория метафоры), так и в практическом планах при рассмотрении метафоры как инструмента регионального развития туризма.

### Список литературы

- Баранов А. Н., Караулов Ю. Н.* Словарь политических метафор. М.: Помовский и партнеры, 1994. 330 с.
- Кубрякова Е. С.* Язык и знание. М.: Языки славянской культуры, 2004. 556 с.
- Лакофф Дж, Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
- Мишланова С. Л.* Метафора в медицинском дискурсе. Пермь, 2002. 160 с.
- Морозов М. А.* Дестинация – важнейший элемент туризма / М. А. Морозов, О. Коль. Туризм: практика, проблемы, перспективы. 1998. № 1. С. 9.

*Редькина Т. Ю.* Трэвел-медиатекст: способы и приемы речепорождения: учебно-методическое пособие. СПбГУ, Высш. шк. журналистики и массов. коммуникаций, 2013. 6 с.

*Фенько А. Б.* Туризм как показатель социального статуса // Социс. 2007. № 2. С. 124–131.

*Jenkins O. H.* Understanding and Measuring Tourist Destination Images // International Journal of Tourism Research 1999. № 1. P. 1–15.

*Steen G. J., Dorst A. G., Kaal A. A., Herrmann J. B., Krennmayr T.* A Method for Linguistic Metaphor Identification: From MIP to MIPVU. Amsterdam, 2010. 232 с.

*Steen G. J.* From Linguistic Form to Conceptual Structure in Five Steps: Analyzing Metaphor in Poetry. In G. Brône and J. Vandaele (eds.), Cognitive Poetics. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 2009. P. 197-226.

## **METAPHORS OF DESTINATIONS IN TRAVEL-MEDIATEXTS**

**Ekaterina Yu. Skriabina**

Lecturer of Linguodidactics Department Perm State University

15, Bukirev Street, Perm, Russia, 614990

katyaalikina@yandex.ru

The article presents the analysis of metaphorical representation of the concept destination based on 680 contexts taken from travel magazines. The research of metaphor in tourist discourse seems quite vital nowadays, because the paradigm of communication between destination and tourist (explorer) is changing, and metaphors influence the process as well as are influenced by it.

**Key words:** metaphor, metaphor model, travel-mediatext, discourse, concept.



**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВОСПРИЯТИЯ  
ПРОМЕЖУТОЧНЫХ ЦВЕТОВ  
КРАСНОГО И СИНЕГО СПЕКТРА**

**Екатерина Леонидовна Словицова**

к. филол. н., доцент кафедры лингводидактики  
Пермский государственный национальный исследовательский университет  
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15  
[slowikowa@mail.ru](mailto:slowikowa@mail.ru)

**Мария Николаевна Ельцова**

к. филол. н., доцент кафедры иностранных языков и связей с общественностью  
Пермский национальный исследовательский политехнический университет  
614990, Россия, Пермь, Комсомольский проспект, 29  
[maria\\_eltsova@mail.ru](mailto:maria_eltsova@mail.ru)

В статье освещаются важнейшие результаты, полученные в ходе ассоциативного эксперимента, проведённого для соотнесения пяти промежуточных цветов: фиолетовый, лиловый, гранатовый, малиновый и фуксия, с базовыми: красным и синим. Исследование выполнено на стыке лингвистики и математики.

**Ключевые слова:** цветное восприятие, цветовые номинации, ассоциативный эксперимент, метод нечётких множеств, красный, синий.

Способность к различению цветов составляет важнейшую часть возможностей зрительного восприятия человека. Известно, что цвет является объектом изучения в отдельных областях физиологии, психологии, этнологии, истории, лингвистики, когнитивистики и других наук. В лингвистической науке исследование цветообозначающей лексики представлено также довольно широко [Фрумкина 1984; Охрицкая 2008 и др.]. Цель данного исследования – на основе метода нечётких множеств и ассоциативного эксперимента определить восприятие промежуточных цветов и их наименований красного и синего спектра носителями русского языка в возрастной группе 14-19 лет.

А. Вежбицкой выдвинута гипотеза о том, что основным базовым фактором, обусловившим потребность человека различать и называть

разные цвета, было осознание того, что ночью мир выглядит иным, чем днём, причём если ночью почти ничего не видно, то днём человек видит не «белое», а много разных цветов [Вежбицкая 1996: 113].

По мнению Н.М. Охрицкой, динамика цветового восприятия и цветовых номинаций уникальна не только для каждого народа, но и для каждой культуры и каждого языка, поскольку она опирается на исторический опыт отдельного народа [Охрицкая 2008: 330]. В научном мире широко известен факт, что первобытные люди выделяли три синкретичных цвета: белый, чёрный, красный. На следующей стадии развития наименований цвета появляются названия других цветов и оттенков. Так, согласно исследованиям, жёлтый различается раньше и отчетливее, а зелёный, голубой, синий различаются позже и зачастую обозначаются одним словом, потому что дифференцируются не всеми носителями языка [Охрицкая 2008: 330]. Таким образом, красный и синий цвета и, соответственно, их наименования появились в языке в разные периоды развития общества. Для проведения эксперимента и адекватного использования метода нечётких множеств кратко опишем этимологию слов «красный» и «синий».

Красный – один из первых появившихся цветов. У славян, вместе с белым, чёрным и серым, общественно важным, осознаваемым когда-то был только красный цвет. Но тогда красный обозначал не цвет. Всем известное выражение «красна девица» обозначает «красивая девушка», несмотря на то, что на Руси признаком красоты являлась бледная кожа. Лишь в начале XVI в. получило значение определённого цвета, а окончательно данное значение закрепилось во времена петровских реформ. Но еще до того, как «красный» приобрел значение цвета, в язык вошли разные оттенки данного цвета. Например, алый (упоминается в рукописи 1351 г.), вишневый (1392 г.), позже маковый, брусничный, малиновый и многие другие.

Синий – один из более поздних цветов, появившихся в русском языке. Существуют две гипотезы о получении своего значения словом «синий». Первая гипотеза связана с изменением значения слова со временем, подобно красному. Багровое место на теле от кровоподтеков называлось синяком, молния также была синей. В текстах XI–XII вв. люди «сини яко сажа», а седой человек выходит «синеюща власы своими». В то время синий – это гляцевый чёрный, чёрный цвет с блеском. Синий – не цвет, синий – степень яркости тёмного цвета. Поэтому синие море, сизый ворон и чёрная кручина – всего лишь разные вариации чёрного цвета в глазах наших предков. Синий, сизый и сивый – этимологически однокоренные. Исконное значение этих слов сохранилось в глаголе «сиять».

Вторая гипотеза связана с заимствованием слова из иных языков. Созвучны финское *sini*, мордовское *šeń.*, марийское *šinžiš* – все они означают «синий цвет».

Возможно, что обе гипотезы верны и древнерусское слово «синий» приобрело своё современное значение благодаря пришедшим финно-угорским словам, т.е. значение многозначного русского слова под воздействием однозначных заимствованных слов сначала сузилось (имеющий окраску одного из основных цветов спектра – среднего между голубым и фиолетовым [Ожегова 2014], затем оно закрепилось, а потом это значение сохранилось в нашем языке как основное.

С развитием промышленности, особенно возможностью создавать разнообразные краски и путем их смешивания получать новые колоры, существенно возрастает потребность в номинации цвета и его оттенков. К концу XVII в. благодаря новым открытиям в оптике начинают появляться и закрепляться в разных языках названия промежуточных цветов и оттенков. На основе этимологического словаря М. Фасмера [«Вавилонская башня»] охарактеризуем этимологию промежуточных цветов, которые исследуются в эксперименте.

Фиолетовый – промежуточный цвет между красным и синим, выделенный И. Ньютоном. В русском языке данное слово появилось сравнительно недавно. Оно заимствовано из немецкого *violett*, то же из французского *violet* от *violette*, латинского *viola* «фиалка».

Лиловый – происходит от арабского *līla*^k «сирень», восходит к древне-индийскому *nīlas* «темно-синий». Русское лиловый заимствовано из немецкого *lila* или французского *lilas* «сиреневый, лиловый».

Гранатовый (цвет граната, темно-красный) – от «гранат», из немецкого *Granat(-apfel)*, которое восходит к латинскому *rōtum grānātum*.

Малиновый (цвет малины, между красным и фуксией) – украинское малина, болгарское малина, сербохорватское малина, словенское *malina*, также в знач. «тутовая ягода», чешское *malina*, польское *malina*.

Фуксия – пурпурный цвет, названный в честь цветка, который, в свою очередь, был так назван в честь немецкого учёного XIV в. Леонарда фон Фукса.

Для формализации знаний о хроматическом ряде «синий-красный» и расположении промежуточных цветов в данном ряду проведем эксперимент на основе методики, предложенной Р. Г. Пиотровским [Пиотровский 2008: 29–31]. По мнению Р. Г. Пиотровского, лингвистические единицы и их совокупности имеют в человеческом

сознании вид размытых пятен, а с теоретических позиций процедура формализации этой нечёткости выглядит следующим образом. Учёный считает, что описание того или иного участка внешнего мира (предметной области – ПО) задается в виде семантического пространства (СП), которое представляет собой сумму смысловых (тематических) областей, обозначаемых символом Sh. Тогда  $СП = \Sigma Sh$ . Каждое Sh может рассматриваться в свою очередь как сумма  $Sh = \Sigma \tilde{A}_i$ ,

где  $\tilde{A}_i$  – нечёткая совокупность (нечёткое множество) элементов  $x_1, x_2, \dots, x_n$ .

Если применить данный подход к системе обозначения цветов и их оттенков, эта формализация выглядит, по мнению учёного, следующим образом. Непрерывный хроматический спектр выступает в представлении носителя языка как ПО, которое распадается на два пространства – СП «холодных» и СП «тёплых» цветов. Каждое СП есть сумма нечётких множеств ( $Sh = \Sigma \tilde{A}_i$ ) основных цветов, а каждое нечёткое множество состоит из элементов ( $x_i$ ), в роли которых выступают цветовые оттенки. Нечёткость множества  $\tilde{A}_i$  выражается в том, что каждому элементу  $x_i$ , например, из СП «тёплые» цвета приписывается коэффициент  $\mu$ , характеризующий его принадлежность к множеству  $\tilde{A}_i$ , при этом  $0 < \mu < 1$ . Для выражения того, что элемент  $x_i$  принадлежит множеству  $\tilde{A}_i$ , а степень этой принадлежности равна  $\mu$ , используются такие синонимические записи:  $\mu (x_i \in \tilde{A}_i)$ ,  $\mu (x_i / \tilde{A}_i)$ ,  $\mu / x_i \tilde{A}_i$

За счет операций дополнения, объединения и пересечения нечётких множеств, мы получаем новые нечёткие множества и количественные выражения для принадлежности элементов к тому или иному множеству [Пиотровский 2008: 30–32].

В ходе эксперимента 273 испытуемых в возрасте 14–19 лет (школьники старших классов и студенты младших курсов) прошли анонимное анкетирование (через опрос с помощью форм Google). Им были предоставлены пять промежуточных цветов: фиолетовый, лиловый, гранатовый, малиновый и фуксия. На каждый цвет они должны были написать их ассоциацию: с красным, с синим или и с красным, и с синим. Степень принадлежности ( $\mu$ ) конкретного оттенка к базовому цвету определяется здесь как частное от деления числа испытуемых ( $m$ ), относящих данный оттенок к базовому цвету, на общее число полученных ответов ( $N$ ) относительно данного оттенка, то есть ( $\mu = m/N$ ). Результаты эксперимента представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Нечёткие семантические множества  
 («красные цвета» и «синие цвета»)

Название цвета	Красный	Синий	Красный и синий
фиолетовый	8%	72%	20%
лиловый	44%	32%	24%
гранатовый	96%	4%	0%
малиновый	96%	4%	0%
фуксия	80%	16%	4%

Таблица 1 наглядно демонстрирует, что практически все испытуемые отнесли гранатовый и малиновый к красному цвету (96%), в то время, как фуксию к красному отнесли на 16% меньше испытуемых (80%). Фиолетовый 72% испытуемых отнесли к синему цвету, что тоже является большинством. Гораздо сложнее испытуемым было определиться с лиловым цветом, но большинство (44%) причислило его к красному цвету.

Завершив наше исследование, мы пришли к следующим выводам:

1. Красный цвет, выделившийся ещё первобытными людьми, раньше получает названия для своих оттенков. Синий как отдельный цвет спектра и наименование для него и его оттенков появляются в русском языке гораздо позднее.

2. Промежуточные цвета и, соответственно, их наименования вошли в русский язык в XVII–XIX вв. Проведенный эксперимент 2 показал, что многие затрудняются отнести тот или иной цвет к основному цвету. Выбранная методика позволила установить нечёткую принадлежность пяти промежуточных цветов к множеству «синие цвета» или множеству «красные цвета».

Предполагается, что подобный эксперимент будет проведён позднее и в других возрастных группах, что поможет установить либо универсальность цветовых наименований и их восприятия, либо их изменчивость в той или иной группе. Перспективой подобных исследований может стать анализ категории цвета в рекламном дискурсе как средства трансляции архаического мышления и как технологии воздействия и убеждения.

### Список литературы

- Вежбицкая А.* Обозначения цвета и универсалии зрительного восприятия. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996. С. 231–291.
- Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка / Под ред. проф. Л.И. Скворцова. 28-е изд. перераб. М.: Мир и образование, 2014. 1376 с.
- Охрицкая Н.М.* Возникновение и самоорганизация системы цветообозначений // Синергетическая лингвистика vs. лингвистическая синергетика: материалы I междунар. науч. конф. Пермь: Издательство Пермского государственного технического университета, 2010. С. 329–332.
- Пиотровский Р.Г.* Лингвистический автомат (в исследовании и непрерывном обучении). 2-е изд., доп. и испр. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 256 с.
- Трессидер Д.* Словарь символов = Dictionary of Symbols / пер. с англ. С. Палько. Москва : Гранд : ФАИР-Пресс, 1999. 443 с.
- Фрумкина Р.М.* Цвет, смысл, сходство. Аспекты психолингвистического анализа. М.: Наука, 1984. 175 с.
- «Вавилонская Башня» – Проект этимологической базы данных [Электронный ресурс], доступ: <http://starling.rinet.ru/indexru.htm>

## EXPERIMENTAL STUDY OF THE PERCEPTION OF INTERMEDIATE COLORS OF RED AND BLUE SPECTRUM

### **Ekaterina L. Slovikova**

Candidate of Philology, Associate Professor of Linguodidactics Department  
Perm State University  
15, Bukirev Street, Perm, Russia, 614990  
[slovikowa@mail.ru](mailto:slovikowa@mail.ru)

### **Maria N. Eltsova**

Candidate of Philology, Associate Professor of Department for Foreign Languages  
and Public Relations  
Perm National Research Polytechnic University  
29, Komsomolskii avenue, Perm, Russia, 614990  
[maria\\_eltsova@mail.ru](mailto:maria_eltsova@mail.ru)

The paper highlights the most important results obtained in the associative experiment conducted to correlate the five colors (violet, lilac, pomegranate, raspberry and fuchsia) with the basic ones (red and blue). The study was performed at the intersection of linguistics and mathematics.

**Keywords:** color perception, color nominations, associative experiment, the method of fuzzy sets, red, blue.

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПЕРСУАЗИВНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ РЕЗЮМЕ «QINGHAI HOH XIL»

### **Наталья Валерьевна Шутёмова**

д. филол. н., профессор кафедры лингвистики и перевода,  
кафедры лингводидактики

Пермский государственный национальный исследовательский университет  
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15  
lingconf14@mail.ru

### **Эмма Вячеславовна Киселева**

бакалавр (по направлению «Лингвистика»)  
кафедра лингвистики и перевода

Пермский государственный национальный исследовательский университет  
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15

В статье рассматривается одна из основных жанровых характеристики резюме ЮНЕСКО, являющегося документом, нацеленным на убеждение международных организаций и международного сообщества в выдающейся универсальной ценности объекта, номинируемого страной-заявительницей на включение в Список всемирного наследия, поскольку он отвечает критериям оценивания. Рассматриваемому жанру свойственны информативность, концептуальность, риторичность, аксиологичность, точность, правильность. Целью исследования является изучение способов репрезентации персуазивности резюме при переводе, рассматриваемой в аспектах логоса, пафоса, этоса.

**Ключевые слова:** институциональный дискурс, резюме ЮНЕСКО, перевод.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что потребность сферы международных отношений в качественном переводческом обеспечении требует знания жанровых свойств переводимых документов, одним из которых является персуазивность. Объектом исследования является персуазивность как свойство текста, обусловленное коммуникативной установкой воздействовать на адресата с целью убеждения. Предмет исследования – способы репрезентации персуазивности ИТ при переводе на русский язык. Цель работы состояла в изучении способов репрезентации персуазивности ИТ при переводе на русский язык. Материалом послужил документ резюме ЮНЕСКО «Qinghai Hoh Xil», объемом 20181 печатных знаков.

Теоретической базой для исследования стали труды в области когнитивной лингвистики и дискурсологии, риторики, современного переводоведения (Г. Д. Воскобойник, М. Н. Кожина, А. Г. Минченков, Т. А. Фесенко, Н. В. Шутемова, Е. А. Юнина, Т. ван Дейк, Ch. Perelman). Рассмотрим ключевые понятия нашего исследования. Перевод трактуется нами как «вербальная проекция этноментального опыта одной лингвокультурной общности через интеграцию ментальных пространств переводчика как представителя другой лингвокультурной общности» [Фесенко 2013: 71]. Институциональный дискурс понимается как «общение в рамках сложившихся в обществе институтов как взаимодействие, порожаемое самой деятельностью того или иного социального института» [Dijk 2008: 59]. При этом резюме является документом, содержащим «существенную информацию <...>, извлеченную из основного текста номинации, включая уменьшенный размер карт, указывающих границы номинированного объекта и буферной зоны (при необходимости), и проект Формулировки выдающейся универсальной ценности» [Руководство по выполнению Конвенции 2017: 34]. Под персуазивностью понимается «воздействие автора устного или письменного сообщения на адресата с целью убедить в чем-либо, призвать совершать или не совершать те или иные действия» [Чернявская 2006: 25]

Предпереводческий анализ ИТ выявил следующие особенности: достопримечательность была номинирована Китайской Народной Республикой, документ принадлежит жанру резюме, институциональному дискурсу, характеризуется такими свойствами, как точность, информативность, стандартизированность, неличность, правильность, ясность, краткость, риторичность, концептуальность, аксиологичность. Целью данного документа является доказательство выдающейся универсальной ценности объекта и убеждение в этом организации ЮНЕСКО и международного сообщества, что обуславливает персуазивность изучаемого резюме.

Категория персуазивности рассматривается нами сквозь призму риторики. При этом базовой концепцией является неориторическая трактовка персуазивности, восходящая к Аристотелю, в которой персуазивность рассматривается как аргументация в трех модусах: логос, пафос, этос. Логос – это логическая привлекательность и некая стимуляция, которую автор высказывания закладывает в сознании реципиента. Данный метод основывается на фактах и аргументации, которыми оперирует оратор. Аргументация к логосу подразумевает наличие тезисов и утверждений в речи, основанных на реальных



обстоятельствах, положении дел. В резюме логос репрезентируется посредством прецизионной лексики (имена собственные: названия географических единиц, видов и подвидов флоры и фауны; а также числительные: пространственные измерения, температура, иные статистические данные), научной терминологии (из сферы геологии, биологии, географии).

Пафос, в свою очередь, обращается к эмоциям аудитории (реципиента), ее симпатическому воображению, верованиям и ценностям. Аргументация к пафосу подразделяется на аргументацию к выгоде, обращение к гордости, к сожалению, силе, аргументацию к публике. В ИТ пафос репрезентируется такими художественными средствами, как метафоры и эпитеты.

Этос относится к характеру автора речи, формируя его роль в аргументе, и проявляется в следующих формах: обращение к личности, к общественному мнению, к учреждению, к должности, к возрасту и т.д. В резюме ЮНЕСКО этос репрезентируется посредством обращения к авторитету через упоминание роли определенных организаций или документов, представлен он менее частотно, нежели логос или пафос.

Рассмотрим трудности репрезентации персуазивности ИТ при переводе. Прежде всего необходимо отметить трудность, связанную с репрезентацией аргументов от факта, которая, в частности, проявилась в необходимости точной передачи общепринятых названий административных единиц. Простое транскрибирование в случае с названием объекта «Qinghai Hoh Xil» (и многими другими именами собственными) не является успешной тактикой, поскольку китайские иероглифы с 1977 г. обладают романизированной версией (системой пиньинь) и на английский язык транслитерируются лишь переписью пиньиня определенных иероглифов, тогда как при передаче на русский язык необходимо сохранить фонетический узор непосредственно названного объекта, поэтому возникла необходимость следовать инструкции китаистов, заверенной руководством СССР, где объяснялось, что названия Тибетского происхождения при переводе передаются через дефис (в отличие от китайских, где достаточно было бы использовать слияние двух слогов, или монгольских, где между ними можно было бы поставить апостроф), и, более того, буква «о» в «Нох» сменяется буквой «у», так как в Тибетском варианте произношения идет фонетический уклон в сторону последней. На этом основании из выдвинутых гипотез перевода был выбран вариант «Цинхай Хух-Шил».

Передача научной терминологии потребовала работы со словарями и специальной литературой. В частности, при переводе контекста «the nominated property remains the most complete planation surface and basin on the Qinghai-Tibet Plateau» было выяснено, что в англо-русском геологическом словаре термин «planation surface» переводится как «поверхность планации». При этом информационный поиск показал, что термин «планация» происходит от лат. «planum» (плоскость, равнина) и означает выравнивание рельефа совместными процессами денудации и аккумуляции в условиях относительно спокойного тектонического режима территории, в результате чего образуется пологоволнистая равнина. На этом основании был предложен вариант «номинированный объект сохраняет наиболее целостную поверхность планации и бассейна на Цинхай-Тибетском нагорье» вместо выдвинутых гипотез «плоская поверхность», «поверхность плоскогорья».

Переводческие трудности, возникшие при репрезентации аргументации к пафосу и связанные с переводом художественных приемов, предполагали необходимость полноты передачи образности и эстетической функции высказываний. Например, перевод местного китайского выражения в контексте «giving rise to the local expression “three mountains surrounding two basins”» потребовал поиска оригинальной версии выражения в книге «Care and Ageing in North-West China» (автор Heila Sha). Поскольку существует разница в языковых картинах мира, в соответствии с исходным названием был выбран вариант «приведа к зарождению местного выражения: “троица гор, держащих пару чаш”», поскольку чаши представляются в сознании гипотетического реципиента как нечто, требующее наполнения, при этом данный образ больше отвечает литературным и культурным традициям Китая, связанным с пиететом жителей к культуре потребления чая.

Таким образом, основными трудностями, возникшими при переводе и репрезентации персуазивности резюме ЮНЕСКО «Qinghai Noh Xil», стали освоение специального знания, классификация способов репрезентации персуазивности в связи с комплексным характером и многогранностью ее вербального проявления, требующими задействования понятийного и образного мышления. Стратегия перевода заключалась в передаче персуазивности посредством отражения модусов: логоса, пафоса и этоса. Тактиками перевода стали рефлексия, интерпретация, контекстуализация, абдукция, концептуализация.

## Список литературы

*Воскобойник Г. Д.* Лингвофилософские основания общей когнитивной теории перевода: автореф. дис. . д-ра филол. наук. М., 2004. 40 с.

*Минченков А. Г.* Когнитивно-эвристическая модель перевода (на материале английского языка): Автореф. дис... д-ра филол. наук. 2008. 43 с.

*Руководство по выполнению Конвенции об охране всемирного наследия.* ЮНЕСКО. 221 с. (URL: <https://whc.unesco.org/document/178311>)

*Стилистический энциклопедический словарь русского языка /* Под ред. М. Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2003. 696 с. (СЭСРЯ)

*Фесенко Т. А.* Специфика национального культурного пространства в зеркале перевода: Учеб. пособие. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2002. 228 с.

*Шутёмова Н. В.* Жанровые характеристики Декларации ЮНЕСКО о выдающейся универсальной ценности объекта всемирного наследия в лингвостилистическом аспекте // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2020. Т. 12, вып. 2. С. 31–41.

*Чернявская В. Е.* Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия. Флинта, 2006. 136 с.

*Юнина Е. А.* Современная риторика в философско-культурологическом измерении. 1998. 300 с.

*Dijk T. A., van.* Discourse and Power. New York: Palgrave Macmillan, 2008. 308 p.

*Perelman Ch. and Olbrechts-Tyteca L.* The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation, Trans. John Wilkinson and Purcell Weaver, Notre Dame, University of Notre Dame Press. 1969. 576 p.

## REPRESENTATION OF THE PERSUASIVENESS OF THE EXECUTIVE SUMMARY «QINGHAI HOH XIL» IN THE TARGET LANGUAGE

**Natalia V. Shutemova**

Doctor of Philology, Professor

Department of Linguistics and Translation, Linguodidactics Department

Perm State University

15, Bukirev Street, Perm, Russia, 614990

[lingconf14@mail.ru](mailto:lingconf14@mail.ru)

**Emma V. Kiseleva**

Bachelor of Linguistics

Department of Linguistics and Translation

Perm State University

15, Bukirev Street, Perm, Russia, 614990

The article deals with one of the main genre characteristics of the UNESCO executive summary aimed at persuading international institutions and international community in the outstanding universal value of an object that meets evaluative criteria and is nominated for World Heritage List. The genre under consideration is informative, rhetoric, axiological and persuasive. The research is aimed at studying the means of representing the ST persuasiveness in the aspects of logos, paphos, ethos.

**Key words:** institutional discourse, executive summary, UNESCO, translation.

## Часть 2. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК: 811:008

### ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ КАК ВИД САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В КУРСЕ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ» НА ЭКОНОМИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

#### **Дарья Владимировна Василенко**

старший преподаватель кафедры английского языка  
и межкультурной коммуникации  
Пермский государственный национальный исследовательский университет  
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15  
department.english@yandex.ru

#### **Елена Геннадьевна Михайлова**

старший преподаватель кафедры английского языка  
и межкультурной коммуникации  
Пермский государственный национальный исследовательский университет  
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15  
department.english@yandex.ru

В данной статье аспект «домашнее чтение» рассматривается как один из видов самостоятельной работы по дисциплине «Иностранный язык» в вузе, являющийся важной частью образовательного процесса. Домашнее чтение представляет собой одну из форм организации внеаудиторной работы, способствующей развитию различных видов речевой деятельности, творческого и критического мышления, умения работать с информацией и являющуюся способом самообразования. В статье рассматриваются критерии отбора текстов для чтения, этапы работы над текстами. Авторы приводят анализ тем, выбранных для домашнего чтения студентами экономического факультета.

**Ключевые слова:** иностранный язык, профессиональная коммуникация, самостоятельная работа, домашнее чтение, информационная грамотность.

Самостоятельная работа студентов является одним из обязательных видов образовательной деятельности в вузе, требования к которой определены в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования. Новый

образовательный стандарт предусматривает значительное сокращение количества часов, отводимых на аудиторную работу, увеличивая при этом время на самостоятельную работу. Являясь неотъемлемой частью образовательного процесса, самостоятельная работа помогает студентам расширить знания, полученные во время аудиторных занятий, приобрести дополнительные знания по дисциплинам учебного плана, воспитывает навыки самоорганизации, практической и учебно-исследовательской деятельности, формирует самостоятельное и аналитическое мышление, учит эффективно распоряжаться учебным временем и организацией учебного процесса вне аудитории [Портал]. Исследователи указывают, что «при обучении в вузе требования к организации самостоятельной работы существенно возрастают, так как они связаны с освоением сложных общекультурных и профессиональных компетенций» [Самостоятельная работа студентов 2016: 9]. Это требует от преподавателя разработки специальных заданий, в том числе с использованием информационных технологий.

Самостоятельная работа всегда широко обсуждалась в методике преподавания. Еще немецкий педагог Ф. А. Дистерверг в XIX в. считал самостоятельность важным фактором, определяющим личностное развитие человека. Анализируя историю вопроса, Б. П. Есипов указывал, что самостоятельная работа получила широкое освещение в советской педагогике. Многие советские педагоги писали о значении проблемы развития самостоятельной работы: о степени самостоятельности учащегося без непосредственного участия учителя (Е. Я. Голант), о роли преподавателя (учителя) при организации самостоятельной работы в учебном процессе, о задачах самостоятельной работы, о развитии самостоятельности у детей разных возрастов (В. Е. Сыркина), о творчестве и самостоятельности суждений (Р. Б. Срода), о развитии активности и самостоятельности, которые способствуют переходу от подражательной деятельности к творческой (Л. М. Пименова), об умении работать без посторонней помощи (Р. М. Микельсон) [Есипов 1961]. Подводя итоги, Б. П. Есипов считает «одной из важнейших задач выработку умений у учащихся приобретать самостоятельно новые знания» [Есипов 1961: 83]. В современной педагогике П. И. Пидкасистый рассматривает самостоятельную работу как средство учебного и научного познания [Пидкасистый 2014].

По мнению И. А. Зимней, «подлинно самостоятельная работа как самостоятельная учебная деятельность может возникнуть на основе «информационного вакуума». Он возникает, когда у обучающихся

формируется потребность узнать, освоить что-то новое, неизвестное, нужное, важное для себя, а средств удовлетворения такой потребности в учебном процессе нет. Это, в свою очередь, предполагает необходимость направленной работы учителя на создание предпосылок возникновения у них такой потребности» [Зимняя 1997: 226]. Важным условием самостоятельной работы, согласно определению, являются возможность индивидуального выбора тем, объема изучаемого материала, которые должны контролироваться преподавателем и соответствовать программе обучения. «Задания, предназначенные для самостоятельной работы, должны носить активный и творческий характер, стимулировать поиск самостоятельных решений. Овладение приемами самостоятельной работы является обязательным условием развития навыков самообразования» [Азимов, Щукин 2009: 268].

Одним из видов самостоятельной работы в курсе «Английский язык в сфере профессиональной коммуникации» на 2 и 3 курсах является домашнее чтение, которое представляет собой «одну из форм организации внеаудиторной учебной работы, когда учащийся читает рекомендованный преподавателем или самостоятельно отобранный текст» [Азимов, Щукин 2009: 66].

Профессор Н. А. Селиванова выделяет в домашнем чтении несколько функций: развивающую, познавательную и обучающую, благодаря чему данный вид деятельности способствует развитию общеобразовательной культуры человека, развивает творческое мышление и способствует приобретению навыков аргументированного изложения собственного видения прочитанного [Селиванова 2004: 21].

Студенты, приступая к чтению литературы на иностранном языке в вузе, уже знакомы с основными видами чтения, которые входят в программу обучения на иностранном языке в средней школе: просмотровое, ознакомительное, изучающее и поисковое. Задачей преподавателя вуза является научить студента работать с разными по жанру источниками: справочниками, научными статьями, профессионально-ориентированными текстами на иностранном языке, используя различные сочетания приемов чтения в комплексе. «Готовность выпускника вуза к использованию иностранного языка, в данном случае – умение читать, в профессиональной деятельности служит основным признаком законченности вузовского курса» [Фоломкина 1987: 43].

Согласно традиционной методике, выделяются 3 основные этапа работы с текстом: дотекстовый, текстовый и послетекстовый. На первом этапе, когда студент определился с темой для домашнего

чтения, преподаватель может предложить повторить известную лексику по выбранной теме, найти дефиниции терминов в толковом словаре, подобрать синонимы, поработать над словообразованием и переводом, найти устойчивые сочетания. На следующем этапе работы с текстом проверяются чтение, перевод, как письменный, так и устный, и понимание прочитанного путем ответов на вопросы по тексту, выделения основной мысли каждого параграфа или всей статьи, пересказа. Важным, третьим, этапом в работе с источниками информации также является умение студента проанализировать статью, дать собственную оценку, сделать выводы, совершенствуются навыки монологической речи и навыки дискутирования, которые, в конечном счете, также способствуют развитию и формированию собственной точки зрения и развитию критического мышления. Таким образом, очевидна связь между обучением чтению и обучением продуктивным навыкам – устной и письменной речи, в результате чего происходит активизация изученного лексико-грамматического материала. Работа с аутентичными, неадаптированными тестами способствует накоплению и усвоению определенного лексического и грамматического объема, что в дальнейшем позволяет обучающемуся владеть определенной языковой компетенцией и работать с профессионально-ориентированными, узкопрофессиональными и научными текстами.

Содержательная сторона играет важную роль при отборе текстов. В качестве материала для домашнего чтения могут выступать статьи из научных и бизнес журналов, лекции преподавателей зарубежных вузов и с обучающих платформ, новостные сайты и разного рода интернет-ресурсы, имеющие значительную степень информационной насыщенности, которые также способствует расширению знаний, полученных во время аудиторных занятий не только по английскому языку, но и по предметам основного курса. Умение студентов самостоятельно целенаправленно находить значимую и актуальную информацию в огромном информационном пространстве, извлекать и критически ее оценивать способствует приобретению навыков, связанных с исследовательской деятельностью и формированию информационной грамотности, что представляет собой одну из компетенций, которой должен обладать современный человек.

Тексты, выбираемые студентами для домашнего чтения, охватывают широкий спектр проблем от актуальных политических событий до вопросов создания собственного бизнеса. Например, в 2014 г. многие студенты выбирали тексты, рассказывающие об антироссийских санкциях и их влиянии на мировую экономику после



присоединения Республики Крым к России. К популярным темам также можно отнести общеэкономические вопросы (коррупция, пиратство и авторское право, налогообложение, международная торговля и т.д.), проблемы экономики Российской Федерации (повышение инвестиционной привлекательности нашей страны, рынки различных товаров, формирование деловой культуры и другие), взаимоотношение России с различными международными организациями (Россия и ВТО, Россия и МВФ), а также современные технологии в экономике (криптовалюта и блокчейн, инвестиции в развитие робототехники и искусственного интеллекта, нейромаркетинг и т.д.).

Следует отметить, что спектр тем, выбираемых для домашнего чтения, изменяется со временем. Если в 2013 г. в фокусе интересов студентов оказывались темы, относящиеся к отдельным аспектам экономик других стран (банковская система Великобритании и США, игровой бизнес в США и т.д.), то в 2019 г. экономика зарубежных стран интересует студентов в аспекте сравнения с экономикой России (сравнение малого бизнеса в США и в России, сравнение налоговых систем разных стран с российской системой и другие).

Анализ выбираемых для домашнего чтения тем говорит об их современности и актуальности, что характеризует студентов как интересующихся тенденциями развития общества в целом и экономики в частности. Следовательно, домашнее чтение, как вид самостоятельной работы, является актуальным, продуктивным и современным.

Таким образом, согласно требованиям новых образовательных стандартов, в результате освоения программы бакалавриата у выпускника вуза должны быть сформированы общекультурные (способность к самоорганизации и самообразованию), общепрофессиональные и профессиональные компетенции (исследовательская деятельность). Представляя собой один из видов самостоятельной работы, домашнее чтение в полной мере способствует развитию этих компетенций путем самостоятельного поиска текстов, их языкового и содержательного анализа.

### **Список литературы**

*Азимов А. Г., Шукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: ИКАР, 2009. 448 с.

*Есинов Б. П.* Самостоятельная работа учащихся на уроках. М.: Учпедгиз, 1961. 239 с.

*Зимняя И. А.* Педагогическая психология: Учебное пособие. Ростов на Дону: Изд-во «Феникс», 1997. 408 с.

*Пидкасистый П. И.* Педагогика: Учебник. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 624 с.

*Портал* Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс] URL: <http://fgosvo.ru/news/8/1583> (дата обращения 31.05.2020).

*Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки:* учеб.-метод. пособие / (А. В. Меренков, С. В. Куньшиков, Т. И. Гречухина, А. В. Усачева, И. Ю. Вороткова; под общ. ред. Т. И. Гречухиной, А. В. Меренкова). Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. 80 с.

*Селиванова Н. А.* Домашнее чтение – важный компонент содержания обучения иностранным языкам в средней школе // Иностранные языки в школе. 2004. №4. С. 21–26.

*Фоломкина С. К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие для вузов. М.: Высшая школа, 1987. 207 с.

## **HOME READING AS A KIND OF SELF-DIRECTED LEARNING IN THE ESP COURSE FOR ECONOMIC FACULTY STUDENTS**

### **Darya V. Vasilenko**

Senior lecturer of the Department of English Language and Intercultural Communication

Perm State University

15, Bukirev Street, Perm, Russia, 614990

department.english@yandex.ru

### **Elena G. Mikhailova**

Senior lecturer of the Department of English Language and Intercultural Communication

Perm State University

15, Bukirev Street, Perm, Russia, 614990

department.english@yandex.ru

The paper presents home reading as an important aspect of self-directed learning in the ESP course at high school. The article is aimed at describing home reading as developing different types of language activities, creative and critical thinking, and the skill of working with information. It is also the means of self-education. The authors analyze text selection criteria, stages of working with texts, and the topics, which economic faculty students choose for home reading assignment.

**Keywords:** foreign language, professional communication, self-directed learning, home reading, information literacy

УДК 811:008

**INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY TELEBRIDGE  
PROJECTS FOR STUDENTS OF LAW**

**МЕЖДУНАРОДНЫЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ  
ТЕЛЕПРОЕКТЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЮРИСТОВ**

**Елена Александровна Гриценко**

доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации  
Пермский государственный национальный исследовательский университет  
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15  
[gritsenko@inbox.ru](mailto:gritsenko@inbox.ru)

**Светлана Валентиновна Полякова**

к. филол. н., доцент кафедры английского языка и межкультурной  
коммуникации  
Пермский государственный национальный исследовательский университет  
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15  
[polsvetlana@yandex.ru](mailto:polsvetlana@yandex.ru)

**Эвелина Михайловна Фролович**

к. ю. н., старший преподаватель кафедры предпринимательского права  
Пермский государственный национальный исследовательский университет  
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15  
[evelinafrolovich@yandex.ru](mailto:evelinafrolovich@yandex.ru)

Целью работы является анализ международных междисциплинарных проектов по английскому языку со студентами юридического факультета ПГНИУ в 2019-2020 гг. В статье рассматривается телеконференция, посвященная междисциплинарным проблемам уголовного, экологического права и социальной защиты населения в США.

**Ключевые слова:** CLIL, экологическое право, социальная защита, телемост, американские студенты, русские студенты междисциплинарное обучение студентов-юристов.

The International Telebridge Project has been successfully applied at Perm State University as a type of Project Based Learning Model since 2010. Telebridging is an authentic peer-to-peer collaboration that takes place in virtual environment. It improves the students' 21st century skills by

utilizing a variety of innovative educational tools with a specific focus on online and offline group discussions and videoconferencing with partner universities [Gritsenko, Polyakova, Frolovich 2013:79], [Gritsenko, Polyakova, Frolovich 2015: 148], [Losavio, Polyakova 2013: 347], [Mishlanova, Polyakova 2011: 78].

We are using this technology since the majority of Russian students of law do not have many opportunities to take internships in English-speaking countries. Due to the differences in the educational systems and legal practices these students have less or no opportunity to participate in international conferences and other events. This ineffective paradigm can be overcome by real-world online communication with the American students of the University of Louisville Criminal Justice Department and other partner universities [Losavio, Polyakova 2013: 348]. This telecommunication is especially relevant for the EMI course “Legal Families of the World and International Legal Institutes” for the third year students. We apply CIIL (Content and language integrated learning) which in line with contemporary university curricula and offers students “a unique opportunity through which learning ESP can become a motivating challenge”[Contero 2019: 2].

This academic year our students participated in a number of new student-to-student telebridges with the University of Louisville in October-November 2019, organized by Professor Michael Losavio: “Gun Control in the USA” (presented by Kareem Cdrington), “School Security and Student Victimization” (presented by Brandon Coffey) and “Corrections & Three Strikes Laws” (presented by Breia Renee Maddox) and the most recent teleconference “Exploring the Environmental Aspects within the Scope of Social Justice in the United States” (presented by Master's Student Dominique Roberts in February 2020).

In this paper we consider the telebridge conference which was devoted to the last topic, presented by Dominique Roberts. It is worthy of mentioning that this student made two presentations on his research of environmental issues and social justice in 2019 and 2020.

For this particular telebridge, Professor Michael Losavio and his student provided the Russian participants with materials for the video conference (the Power Point Presentation with the instructions). The Russian students were able to read the information in advance as a pre-conference activity.

For the telebridge we used the Skype and the What's up videoconferencing for professor Michael Losavio who was in a different place outside Louisville at that moment. The session was attended by two Russian Professors of Law.

Dominique's talk took about fifteen minutes where he demonstrated his findings on some environmental issues and social justice. First of all, Dominique explained the meaning of several concepts analysed in his

research: environmental justice, social justice, food deserts, white habitus and others. His idea is that the climate change most adversely affects the US nations's most vulnerable populations. It is no coincidence that these are communities of color, low economic and political status. He defined social justice as the equal access to wealth, opportunities and privileges within a society. The notion of “food deserts” refers to a concentrated area in which residents are subjected to poor quality of food options, especially healthy affordable options. Residents are also constrained to liquor stores or stores that sell most fatty or sugary unhealthy options. The last term was “white habitus” which is defined by the researcher as an abstract residential and social hyper segregation of whites from blacks and limits geographically and psychologically whites' chances of developing meaningful relationships with blacks and other minorities. The Russian students were surprised by these aspects of social inequality in the USA, something that does not exist in Russia.

Another aspect of inequality mentioned by the presenter is the fact that oftentimes American minorities live near waste dumps and where pollution runs deep in the community. This shows itself that many minorities are directly near and around factories that produce toxic chemicals into the ecosystem which harms the body overtime.

Also Dominique gave the Russian students two examples illustrating social inequality in two locations: the town of Flint in the state of Michigan and Martin County of the state of Kentucky. In particular, poverty rate in Flint is 41,9 % and 32,4 in Martin County respectively. From his first presentation our students learned about the disastrous public Flint water crisis of 2014 which brought about serious health issues for the Flint residents. This crisis raised public awareness of the quality of drinking water and the concentration of lead in it. This aspect of the issue caused special interest in the Russian audience since this is a burning issue for the city of Perm and Perm Region as well.

As a result of a five-year investigation, several charges were filed against those who were found guilty in misconduct in office, wilful neglect of office, monitoring violation of the Federal Safe Drinking Water Act and other violations and felony [Davey, Smith 2016].

In addition to the environmental justice and social justice topics the presenter explained some terms related to these subject matters, namely environmental criminology, social ecology, crime and causation, criminological theory and some others.

Dominique asked the students a question about the ways similar issues would be considered in Russia. The Russian law students gave their ideas about some of the measures, solutions, and legal actions based on the laws that exist in the Russian Criminal Law.

The presenter also focused on a significant issue of social justice which should be incorporated into every aspect of the vulnerable populations' life [Finn, Jacobson 2017]. He exemplified his ideas of social inequality in Louisville's West End and the 9<sup>th</sup> Street, the poorest neighbourhoods with household income ranging from 9 to 21 thousand dollars per family which is below the subsistence minimum. Social justice seeks to speak on behalf of those that can't or don't have any of the systems or power to advocate, lobby and fight for their social, economic and environmental rights. That is why, there is a movement in the USA to establish non-profit organisations. Educators and politicians are raising these issues since citizens are demanding it.

Needless to say that such vivid discussions produced a great impression on the Russian audience. The students kept asking questions even when the telebridge was over. That all was included in the post-conference stage as well as the students' assessment of the telebridging project itself. In addition, we offered our students to complete a short survey for reflection that consisted of 4 questions: "Was the telebridge useful? What did you learn? What differences can you find in the two legal systems after the session? What would you like to discuss next time?"

Analysis of the students' answers illustrated that they found significant benefit in both the project activities and in the teleconference itself: *"It was particularly interesting to learn about the ecological problems from the Criminal Law point of view"*, *"I hadn't known much about lobbying which is extremely developed in the USA"*, *"A very interesting discussion"*, *"It would good to have similar conferences on a regular basis"*, *"Such events help us to learn about America from real people"*, *"it's amazing to realize that we share the same problems though solve them differently"*.

These reflections show that the students on both sides get a multi-faceted experience which benefits the young people's professional development and raises the awareness of similarities and differences in approaching such issues.

To conclude, telebridging has proved to be motivating and useful in different ways. Firstly, it makes students active participants in actual learning process in the international virtual environment. Secondly, it helped in acquiring a valuable knowledge of the target legal culture in case. Thirdly, speaking and listening to their real American counterparts proved to be interesting, challenging and educational for both Russian and American learners. This technology has an enormous educational potential since it uses authentic materials and tasks, takes into account disciplinary approach and promotes the integration of CLIL and the learner-centered approaches into teaching law subjects in the IT environment.

## References

*Contero C. U.* Law and Business Students' Attitudes towards Learning English for Specific Purposes within CLIL and Non-CLIL Contexts // Languages 2019, 4, 45. doi:10.3390/languages4020045

*Davey M., Smith M.* 2 Former Flint Emergency Managers Charged Over Tainted Water //The New Your Times. 2016. 20.12. URL: <https://blog.oup.com/2017/03/what-is-social-justice/> (дата обращения: 20.02.2020).

*Gritsenko E. A., Polyakova S. V., Frolovich E. M.* International Team TeachingProject: Internet Based Communication // Foreign Languages in the Context of Culture. Perm State University. 2013. P. 77-83.

*Gritsenko E. A., Polyakova S. V., Frolovich E. M.* Raising Legal Awareness in an ESP Class // Foreign Languages in the Context of Culture. Perm State University. 2015. P. 146-151.

*Finn J. L., Jacobson M.* What is social Justice? URL: <https://blog.oup.com/2017/03/what-is-social-justice/> (дата обращения: 20.02.2020).

*Losavio M. M., Polyakova S. V.* The Impact of Internet-based Intercultural Teleconference Projects on Law Students' Attitudes Towards Learning, Comparative Systems and Other Countries// Perm Congress for Academic Lawyers. Perm State University. P. 347-348.

*Mishlanova S., Polyakova S.* Internet Technologies in Project Activities at the Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures: Telebridge Project Experience//Foreign Languages in the Context of Culture. Perm State University. 2011. P. 77-83.

## INTERNATIONAL TELEBRIDGE PROJECTS FOR STUDENTS OF LAW

### **Elena A. Gritsenko**

Associate Professor of the English Language and Intercultural Communication Department

Perm State National Research University

15, Bukirev Street, Perm, Russia, 614990

[gritsenko@inbox.ru](mailto:gritsenko@inbox.ru)

### **Svetlana V. Polyakova**

Candidate of Philology, Associate Professor of the English Language and Intercultural Communication Department

Perm State National Research University

15, Bukirev Street, Perm, Russia, 614990

[polsvetlana@yandex.ru](mailto:polsvetlana@yandex.ru)

**Evelina M. Frolovich**

Candidate of Law, Senior Lecturer of the Department of Business Law  
Perm State National Research University  
15, Bukirev Street, Perm, Russia, 614990  
[evelinafrolovich@yandex.ru](mailto:evelinafrolovich@yandex.ru)

The purpose of this paper is to analyze international interdisciplinary projects in English with students of the faculty of law of PSU in 2019-2020. It considers the most recent teleconference devoted to interdisciplinary problems of criminal, environmental law and social protection of the population in the United States and Russia.

**Keywords:** CLIL, environmental law, social protection, teleconference, American students, Russian students, interdisciplinary, law students.



УДК: 811:008

## INTEGRATING EXTENSIVE READING IN AN ESP CLASS

### ВНЕДРЕНИЕ ЭКСТЕНСИВНОГО ЧТЕНИЯ В ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

#### **Елена Александровна Гриценко**

доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации  
Пермский государственный национальный исследовательский университет  
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15  
[gritsenko@inbox.ru](mailto:gritsenko@inbox.ru)

#### **Светлана Валентиновна Полякова**

к. филол. н., доцент кафедры английского языка и межкультурной  
коммуникации  
Пермский государственный национальный исследовательский университет  
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15  
[polsvetlana@yandex.ru](mailto:polsvetlana@yandex.ru)

#### **Эвелина Михайловна Фролович**

к. ю. н., старший преподаватель кафедры предпринимательского права  
Пермский государственный национальный исследовательский университет  
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15  
[evelinafrolovich@yandex.ru](mailto:evelinafrolovich@yandex.ru)

В данной статье рассматриваются способы интеграции современных британских романов в контекст ESP для гуманитарных дисциплин ПГНИУ. Эти романы являются ценным инструментом мотивации студентов к изучению языка и лучшему пониманию межкультурных различий. Произведения, отражающие социальные и культурные реалии Великобритании, представляют собой ресурс для развития творческого потенциала студентов на занятиях ESP. Современные проблемы, представленные в романах (напр. молодежная культура, семейные проблемы, социальные установки), исследуются с помощью групповых дискуссий, проектной работы, конкурсов эссе, презентаций и других педагогических приемов.

**Ключевые слова:** экстенсивное чтение, чтение для удовольствия, современные британские романы, ESP, русские студенты, междисциплинарный, межкультурный.

The paper presents the advantages of the integration of extensive reading of contemporary British literature into ESP teaching non-linguist students of the Humanities at Perm State University, Russia. This topic is among those burning issues of ESP teaching/learning discourse studies in Russia and abroad which are being intensively integrated into one interdisciplinary field. [Grabe, Stoller 2003, Oxford 2009, Aebersold, Field, Richards 2008, Harmer 2001, Babayan 2019]. Literary texts (novels) in L2/FL classroom are targeted at increasing the students' interest and intrinsic motivation, providing variety, encouraging cultural understanding, introducing social, political, emotional and economic issues and improving their foreign language. Besides, extensive reading is a powerful tool for a foreign language acquisition "...through a laborious and lengthy learning process in a non-native speaking environment (NNSE)... under the instruction of the teacher" [Babayan 2019: 10].

Traditionally extensive reading (ER) is defined as "reading long pieces of text (a story, an article, a novel)."ER may involve reading"...some parts of the text in detail or skimming through others" [Spratt, Pulverness, Williams: 2005: 47]. Extensive reading in a foreign language as a field of research has attracted specialists in different educational areas, including psycholinguistics, pedagogy, linguodidactics and others. There are several online journals oriented towards publishing articles on ER: Reading in a Foreign Language, Journal of Extensive Reading, Extensive Reading in Japan , Reading Matrix. The *Extensive Reading Foundation (ERF)* was established in 2011 to promote studies in this area.

Having conducted literature review on extensive reading, we came across several definitions which possess similar features: ER is the vital 21<sup>st</sup> century skills; ER is of special significance in the digital era; ER improves reading fluency, build new vocabulary knowledge and structure; ER allows to improve students' listening, speaking and writing abilities. ER also develops positive attitudes, and increases motivation and self-confidence in a foreign/second language; ER in FLL should be an easy and enjoyable learning process. We fully agree with the statement by prof. A. Babayan from Yerevan State University, that abundant definitions of ER "...accentuate the fact that extensive reading is a fundamental and indisputable asset for learning a foreign language in NNSE» [Babayan, 2019: 11].

We support the opinion of those researchers who emphasize that extensive reading should be a part of the curriculum of any foreign language teaching course, especially GE and ESP [Shin et al., 2018, Sheina 2018]. In our case we apply a guided extensive reading course since we deal with the original literature in English in an ESP Course. We monitor the students'

reading once a month during a special session where the learners report on what they have read and learnt individually or in a group reading project.

According to Bell T. [1998] some points emphasize the role of extensive reading in language learning such as providing 'comprehensible input', leading to improvement in writing, facilitating the development of prediction skills and others.

We put emphasis on such ER functions as enhancing learner's general language competence, increasing knowledge of vocabulary, motivating learners to read, building on cross-cultural awareness. Besides, ER of some contemporary British novels can enhance professional knowledge in students.

Let us consider some Extensive Reading projects at PSU. Several groups of students of the Humanities: law, social work, psychology, history and political sciences and journalism participated in the ER for ESP courses. A typical course lasts for two terms (18-20 weeks). We offer one of the 3 novels for reading in each group: "Magpie" (Jill Dawson), "About a boy" (Nick Hornby) and "What a Carve Up!" (Jonathan Coe). The choice is determined by the students' future professional background.

The reading groups meet every 2 weeks to discuss the chapters read. The novels in an ESP classroom are targeted at increasing the students' interest and intrinsic motivation, providing variety, encouraging cultural understanding, introducing social, political, emotional and economic issues, and improving language proficiency. Undoubtedly, the novels constitute a valuable source for studying the above-mentioned issues. The teachers have developed a number of tasks and exercises for each book which are directed towards improving the students' understanding of cross-cultural issues and language skills as well. While integrating the novel "About a boy" into the syllabus we apply various activities: group discussions; project work (topics: "Parents' impact on children and the generation gap", "Teenagers at school (becoming a truant, bullies at school)"). Another example is the novel "Magpie" by Jill Dawson (single mothers, unemployment, relationships, crime).

The monitoring of reading assignments is implemented through one of the alternative methods of assessing ER – portfolios. Portfolios measure learning throughout an entire course. Teachers observe and encourage the process of students' learning and simultaneously evaluate the products of their learning. Portfolios include the following elements: 1. A list of things to be done. 2. Summaries of each chapter of the book. 3. The analysis of the collection of data on educational and social institutions as depicted in the books. 4. Compiling a glossary for each chapter. 5. 4 essays (200 -250 words) 6. Oral presentation at the end of the course.

Another important aspect of ER for ESP is to learn about students' assumptions about literary texts. That is way upon the completion of the

reading course the students are offered to answer the following questions for feedback: *What does this book teach the reader in his/her professional field? What are some of the similarities and differences in your professional area as depicted in the book (Russia vs Great Britain)? What are your favorite characters, scenes, chapters? Why? What are the difficulties that you came across while reading? Any other comments.*

Below are some of the students' reactions to extensive reading experience:

“Reading of fiction improves and organizes all the functions of the brain.”

Many of them stated they learned more facts about a different country:

“It helps to learn more about the lifestyle, culture and values of another nation, to find similarities and differences in mentality”.

“I understood the differences in youth cultures in Britain and my country”.

“The relationships between generations are similar in both countries”.

“Differences in outlook and perception of the world and as a result misunderstanding of the way the characters act and behave themselves.”

The analysis of the students' comments shows that the students express both their personal attitudes toward a novel and their perspectives on a literary text.

Some other students noted the impact of the novels on personalities:

“This book teaches to forgive and understand people.”

“It teaches to move forward despite all the difficulties.”

“All people have problems in life. But at some point you get a chance to change your life. You should notice this life's gift and begin a new life.”

### **Conclusion**

This integrative method of ER for ESP has demonstrated that extensive reading of contemporary English fiction is beneficial for all aspects of the educational process. The use of fiction in teaching language helps ESP teachers create a learner – centered environment. The responses of the students show that they feel that the program helped them to become independent learners in that they have become motivated to continue with their extensive reading and have set goals of improving their level of English. It should be emphasized that ERP raises students' cross-cultural competence. Also, it contributes to students' metacognitive skills – discussion, presentation and writing skills.

### **References**

*Aebersold J. A., Field M. L., From Reader to Reading Teacher.* Cambridge University Press. 2008 pp.167-181.

*Babayan A. Extensive reading in ESP//Professional and Academic English: Journal of the IATEFL ESP SIG, Issue # 53, 2019. pp. 10-15.*

*Bell, T.* Extensive reading: why? And how? // The Internet TESL Journal, vol. IV, No. 12. URL <http://iteslj.org/Articles/Bell-Reading.html> (дата обращения: 20.05.2020).

*The Extensive Reading Foundation.* URL: <http://erfoundation.org> (дата обращения: 20.05.2020).

*Harmer J.*, The Practice of English Language Teaching 2003. pp.210-211.

*Sheina E.S.* Active Learning Tools:Extensive Reading in Teaching the English Language at University / Publishing House Sreda. 2018, p. 2.

*Shin, Y.-C., Chern, C.-I. & Lee, R. B.* Bringing extensive reading and reading strategies into the Taiwanese junior college classroom. //*Reading in a Foreign Language, 30(1)*, 2018.

*Spratt M., Paleness M., Williams M.*, the TKT Course. Cambridge University Press, 2008.

## INTEGRATING EXTENSIVE READING IN AN ESP CLASS

### **Elena A. Gritsenko**

Associate Professor of the English Language and Intercultural Communication Department

Perm State National Research University

15, Bukirev Street, Perm, Russia, 614990

[gritsenko@inbox.ru](mailto:gritsenko@inbox.ru)

### **Svetlana V. Polyakova**

Candidate of Philology, Associate Professor of the English Language and Intercultural Communication Department

Perm State National Research University

15, Bukirev Street, Perm, Russia, 614990

[polsvetlana@yandex.ru](mailto:polsvetlana@yandex.ru)

### **Evelina M. Frolovich**

Candidate of Law, Senior Lecturor of the Department of Business Law

Perm State National Research University

15, Bukirev Street, Perm, Russia, 614990

[evelinafrolovich@yandex.ru](mailto:evelinafrolovich@yandex.ru)

This paper demonstrates ways in which contemporary British novels can be integrated into ESP contexts for teaching Humanities students at the University of Perm, Russia. The use of contemporary materials and situations makes novels a valuable tool for motivating students in language learning and in gaining a better understanding of cross – cultural differences. Contemporary novels that reflect social and cultural realities in the UK constitute a potential resource for developing student creativity in the ESP classroom. In the classroom contemporary issues as presented in novels (e.g. youth cultures, family matters, social attitudes) are explored through group discussion, project work, essay competitions, class presentations and other pedagogical devices.

**Keywords:** Extensive Reading, reading for pleasure, contemporary British novels, ESP, Russian students, interdisciplinary, cross-cultural.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТАФОРЫ ПРИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ТЕРМИНА «УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ» В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

**Марина Анатольевна Дубровина**

к. пед. н., доцент кафедры лингводидактики

Пермский государственный национальный исследовательский университет  
614990, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15

[dubrov@psu.ru](mailto:dubrov@psu.ru)

Цель этой статьи показать семантическую неоднородность термина «уровень владения иностранным языком» и обозначить направления реализации «уровневого подхода» в области теории и методики преподавания иностранных языков (ИЯ). Особый интерес для исследования вызвала специфика метафоры в коммуникации лингводидактического знания, формирование представления о роли терминологической метафоры при репрезентации термина «уровень владения иностранным языком» и установление ее функций при решении такой научной задачи лингводидактики, как номинация уровней владения ИЯ. В данном исследовании метафора рассматривается в качестве приема семантического сдвига и использования слов в переносном значении. В ходе изучения указанной терминсистемы лингводидактики выявлены терминологические единицы, образованные на основе номинативной и признаковой метафоры. Автор приходит к выводу о том, что метафоризация является одним из действенных способов образования терминов для вербализации понятийного аппарата лингводидактики.

**Ключевые слова:** иностранные языки, лингводидактика, уровневый подход, уровень владения языком, терминообразование, метафоризация.

В области методики преподавания ИЯ и лингводидактики есть ряд вопросов, обусловленных отсутствием единой и однозначной терминологической базы, включающей совокупность обозначений понятий, употребляемых в данной науке и обеспечивающих научную точность изложения.

«Уровень владения иностранным языком» – это термин, уже достаточно закрепившийся среди изучающих языки. Однако использование данного термина без более широкого контекста даже в профессиональной педагогической среде способно привести в замешательство даже искусного специалиста, посему требуется конкретизация семантического поля термина. Особый интерес в этой

связи представляет метафоризация как прием выбора наименования понятия на основе предметного, признакового или функционального сходства двух разнородных объектов.

Формирование научно-понятийного аппарата и терминологии неизбежно сопровождается образованием метафор и расширением смыслового объема термина за счет возникновения у него переносных значений и усиления экспрессивных функций. Согласно исследованиям, метафора настолько закономерна и органична при решении реальных научных номинативных задач, что наука использует её, не замечая того [Мякшин, Соловьев]. Метафорой чреват всякий термин, когда нужно назвать и осмыслить новые явления и открытия, и когда ученый говорит: «это явление подобно такому явлению». И это понятно, поскольку, когда ученый вводит в понятийную область новое знание, то возникает необходимость его наречения в этой области. Поэтому некоторые обозначения для ранее ненаименованного понятия приходится брать из других, знакомых областей, пусть даже и далёких от осмысливаемой. И в этом случае в ход идут метафоры [Соловьев].

Терминология науки по обоснованию учебного предмета «Иностранный язык», как и любой другой, нуждается в уточнениях. Тем более важно создать точные ориентиры для обучающихся и иных заинтересованных, для которых понятия научной отрасли в большинстве своем новые и незнакомые, когда они входят в новую понятийную область, когда им приходится выражать одно незнакомое понятие через другое. В частности, этому могут служить терминологические словари или справочники, которые обеспечивают единообразие и позволяют избежать путаницы. Существуют специальные словари или справочники и в обозначенной области [Миньяр-Белоручев 1996; Колесникова, Долгина 2008; Азимов, Щукин 2009]. Но и они не лишены некоторых особенностей, не всегда однозначно решающих вопрос номинации единиц понятийного аппарата, в частности термины «уровень владения языком» и «уровень обученности» рассматриваются зачастую как обозначения одного и того же понятия [Азимов, Щукин 2009: 324, 326].

Термины могут состоять из одного слова или из более крупных конструкций, таких как словосочетания (например, «компетенция», «учебная деятельность» и т. д.). И именно терминосочетания позволяют оттенить некоторые нюансы термина или отличия данной единицы от одноименной в терминосистеме другой научной отрасли.

Термины «уровень владения языком» и «разно/уровневый подход» в области теории и практики преподавания ИЯ наиболее регулярно

функционируют с 80-х гг. XX в., в связи с чем проявляется интерес и к толкованию терминов, и к путям реализации подхода в свете уточнения целей обучения и особенно изучения ИЯ, и к популяризации подхода как современной образовательной концепции.

Сам термин «уровень» возникает на основе метафоризации общеупотребительного слова, использованного в терминологии лингводидактики в переносном значении. Согласно признанной классификации Н. Д. Арутюновой, этот термин иллюстрирует образную метафору, демонстрируя семантический сдвиг, переход предметного значения в категорию признаков слов [Арутюнова 1990: 235]. Словом «уровень» называют не только собственно горизонтальную плоскость, являющуюся границей высоты чего-нибудь («уровень воды в реке»). Это слово стало означать и «степень величины, развития чего-нибудь или кого-нибудь» («высокий культурный уровень»; «на уровне современных научных требований») [Викисловарь]. При этом метафоризация, рассматриваемая в русле Пермской школы метафоры (Л. М. Алексева, С. Л. Мишланова) в качестве способа вербализации научного знания, обеспечивает такую функцию метафоры как концептуализация.

Разработкой проблемы обучения личности с учетом разной степени готовности к освоению и собственно освоения учебного материала занимались такие философы и психологи, как Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, К. М. Гуревич, Ю. С. Гуров, И. С. Кон. Среди исследователей в области лингводидактики и учебного предмета ИЯ особо стоит выделить исследования И. Л. Бим, М. З. Биболетовой, Н. Д. Гальсковой, Е. С. Полат. Иностранный язык понимается, прежде всего, как иное средство межличностной и межкультурной коммуникации, как дополнительное «окно» в мир, средство пополнения знаний в разных областях, помогающее осуществлению деятельности в разных сферах трудовой и общественной жизни. Начиная с 80-х гг. XX в. И. Л. Бим занималась разработкой вопросов уровневого подхода. Тогда это были попытки внедрения, номинации и обоснования данного понятия, обоснования факта, что «уровневое обучение» является сложным многоплановым явлением и можно выделить несколько направлений его разработки: 1) уровневый подход в плане определения этапов овладения ИЯ («элементарный уровень владения ИЯ» и пр.); 2) уровневый подход в рамках установления типа владения ИЯ («активный» и «пассивный» уровни); 3) уровневый подход с позиции установления качества и успешности овладения ИЯ («низкий уровень обученности» и др.); 4) уровневый подход как



основа для реализации требования учета личностных свойств обучающихся («базовый» и «профильный» уровни).

Наиболее важным представляется для специалистов, учителей и обучающихся понимание и представление об уровнях владения ИЯ. И именно *номинации уровней владения ИЯ* вызывают особый интерес для исследования на предмет наличия в них метафоры. Уровень владения языком является научно-методической категорией, характеризующей степень достигнутого учащимися успеха в овладении изучаемым языком за отведенный для этого отрезок учебного времени [Азимов, Щукин].

На сегодняшний день существуют различные системы определения уровней владения ИЯ, предложенные разными исследовательскими коллективами. Эти взгляды на разработку уровневого подхода, к сожалению, не отличаются единообразием ни в выделении количества уровней владения языком, ни в толковании и описании их содержания, а в названиях уровней вкладывается различный смысл. Можно назвать как минимум: подход Совета Европы, британский подход, подход для разработки вопросов преподавания русского языка как иностранного, подход отечественной методики преподавания ИЯ раннего периода осмысления данного вопроса и современный подход лингводидактики, сформировавшийся после вхождения России в общеевропейское образовательное пространство. Что свойственно всем упомянутым подходам? – это выделение в качестве показателя уровня владения *иноязычной коммуникативной компетенции* (КК) обучающегося, свидетельствующей о его умении, способности и готовности пользоваться языком как средством общения.

Надо отметить, что Общеввропейская система оценки знания ИЯ (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR), разработанная Советом Европы, является одной из ведущих систем определения **уровня владения ИЯ** в профессиональной среде. Смысл CEFR – предоставление метода обучения и оценки образовательных результатов, применимого для всех европейских языков. При разработке данной единой Европейской системы проводились обширные исследования в разных странах, опробовались на практике методики оценки уровней владения ИЯ, а также устанавливались параметры, служащие основой при определении требований к уровню владения ИЯ: 1) коммуникативные задачи, которые обучающиеся могут решить средствами ИЯ на каждом этапе обучения (functions); 2) сферы, темы, ситуации общения, в рамках которых перечисленные задачи могут быть решены (content); 3) степень лингвистической и экстралингвистической корректности при пользовании ИЯ (assuracy).

В итоге разработки CEFR представлена система трех уровней владения иноязычными компетенциями, каждый из которых делится на два подуровня. Первый уровень системы, уровень А (Basic User), подразумевает *элементарное* владение ИЯ. В системе первого уровня выделяются такие подуровни как *A1*, соответствующий *элементарному* уровню, или уровню *выживания* (Breakthrough, Survival Level), и *A2*, обозначенный как *предпороговый* уровень (Waystage) – *базовый* уровень в рамках базового курса изучения ИЯ в основной школе. В основе следующего уровня В (Independent User), лежит *самостоятельное владение ИЯ*; его подразделяют на соответственно *пороговый* уровень *B1* (Threshold) и *пороговый продвинутый* уровень *B2* (Vantage). И последний уровень С в европейской системе, в основе которого лежит *свободное владение ИЯ*. В составе этого уровня выделяются подуровни *C1* (Effective Operational Proficiency), подразумевающий *профессиональное владение ИЯ*, и *C2* (Mastery), указывающий на *владение языком в совершенстве*. Требования к отдельным уровням владения ИЯ зафиксированы и в отечественных государственных образовательных стандартах (ФГОС).

В терминах-номинациях уровней владения ИЯ, предложенных CEFR, естественно, хотя и незаметно, неброско живет метафора в своей назывательной функции. Специфической экспрессией обладают термины «элементарный», «пороговый» и уровень «выживания». Если рассмотреть соответствующую статью словаря С.И. Ожегова, то любое из общелексических значений единицы «элементарный» репрезентировано в лингводидактическом термине. Но в специальном смысле владение ИЯ на **элементарном** уровне представлено как знание, состоящее из отдельных элементов языковой системы, представленных не системно, разрозненно, не целостно, не взаимосвязано. Поэтому можно интерпретировать значение термина и как нечто отрывистое, обрывистое, функционирующее не в полной мере.

Второе, еще более экспрессивное обозначение анализируемого уровня – «уровень **выживания**» – связывает значение термина с таким объемом знаний, который позволит не растеряться, попади изучающий ИЯ в иноязычную страну, не умереть от голода и жажды, сориентироваться на местности, познакомиться и даже побеседовать на ИЯ [<https://skyeng.ru/>].

Обратимся к метафорическому значению термина «**пороговый** уровень», которое легко возводимо к специальному общелексическому значению существительного «порог»: наименьшая возможная

величина, граница проявления чего-либо. Но порог можно рассматривать и как рубеж, границу чего-то, или как барьер, который может мешать, противодействовать, препятствовать. Однако с другой стороны, за порогом открывается что-то иное, другое. Это может быть качественно новое, в частности, при изучении ИЯ – своеобразный качественный скачок, например, овладение новой номинативной привычкой как показателем независимого владения языком, и становление межкультурной компетенции как способности равноправно участвовать в диалоге культур.

Практика иноязычного школьного образования показывает, что, поскольку способности и возможности обучающихся и условия обучения различаются, то не всем учащимся удается достичь программного целевого порогового уровня владения КК. Труднее всего добиться результатов применительно к устной речи и письму, так как реальный объем продуктивного словаря и объем продуктивной речевой практики в существующих условиях обучения недостаточны. Применительно к рецептивным видам речевой деятельности (РД), особенно чтению, эта задача представляется более достижимой. По признанию учительского сообщества, задания ЕГЭ по аудированию и чтению еще являются посильными, но «говорение в новом формате картинку попортить может» [Форум учителей...]. Иными словами, признается факт того, что трудно реализовать задачу одновременного овладения в равной степени всеми видами РД. Так возникает проблема **уровней активного и пассивного владения языком** как один из вариантов толкования понятия **уровневый** подход и выделения уровней владения ИЯ. О противоположении обучения активному и пассивному владению ИЯ писал еще Л. В. Щерба.

Очевидно, что термин «уровень активного владения языком» передает сдвиг с общелексического значения «деятельный, энергичный» слова «активный» в область владения умениями выражать мнение средствами ИЯ в устной и письменной формах речи, иначе продуктивными видами РД говорением и письмом. В противоположность этому термин «уровень пассивного владения языком» указывает не на словарные значения: 1) лишенный деятельного начала; бездеятельный, инертный; 2) редко применяемый, используемый; но указывает на владение умениями «пассивного» восприятия языка, иначе, на владение умениями рецептивных видов РД аудирования и чтения, и умениями понимания всего, что читается или слушается. При этом ни один из этих аспектов сам по себе не означает владения языком в полной мере. А владение умениями во всех видах РД должно реализоваться активно. Вот почему

обоснованный отбор подлежащего активному (продуктивному) или пассивному (рецептивному) усвоению учебного материала является основой эффективного использования учебного времени.

Что же касается реализации уровневого подхода в плане установления уровня компетенции обучающегося, качества владения ИЯ и информацией в рамках учебной программы, то словари различают несколько **уровней обученности**, соответствующих положительным оценкам, получаемым обучающимися в процессе работы над учебной дисциплиной: *нижний* – общее представление об объекте (знакомство) и воспроизведение по памяти полученной информации (понимание), *промежуточный* – умение практически применять информацию, и *верхний уровень* – способность свободно решать любые задачи с использованием приобретенных знаний, навыков и умений [Азимов, Щукин 2009].

Уровневый подход в обучении ИЯ позволяет, кроме того, раскрыть потенциал каждого отдельного обучающегося с точки зрения предпосылок и перспектив его личностного развития, выявления задатков, склонностей и профессионального самоопределения уже в рамках школьного образования. История профилирования школьного обучения восходит к далекому 1958 г., когда в двух московских школах-лабораториях под руководством М. А. Мельникова был проведен эксперимент, организованный, с учетом склонностей учащихся 9–11 классов, по организации обучения по четырём отделениям: гуманитарное, физическое, биологическое и химическое, – с разноуровневыми учебными планами по трем основным предметам, подтвердивший педагогическую целесообразность дифференциации в обучении.

Под дифференцированным обучением в данном контексте подразумевается деление коллектива обучающихся на сравнительно однородные по уровню обученности и наклонностям группы, как способ реализации уровневого подхода в образовательном заведении. Иначе говоря, если одному обучающемуся язык дается легко, он заинтересован в более предметно ориентированном и/или глубоком изучении этого предмета, то задача заведения в данном случае предоставить субъекту соответствующие возможности с учетом образовательных и познавательных интересов, личностных задатков, предопределенных природой или самосознанием, потребностей и устремлений каждого обучающегося.

Сегодня старшая школа предлагает обучающимся изучение ИЯ на **базовом** и **профильном уровне**. Профильный уровень в старшей школе, закрепленный ныне в ФГОС по ИЯ, может быть рассмотрен в

виде курса надбазового уровня, встраивающего базовые иноязычные компетенции в систему образовательных результатов и ценностей обучающегося, детерминированную его личностью и представлениями о роли ИЯ в возможной будущей профессиональной жизни. Профильная ориентация выступает как один из наиболее удачных и выгодных способов реализации уровневого подхода к освоению учебного материала школьниками.

Таким образом, понятие «уровень владения ИЯ» может рассматриваться в четырех семантических полях, а «уровневый подход» является основой организации образовательного процесса в учебных заведениях разных типов, удовлетворяющего разнообразным образовательным потребностям обучающихся в соответствии с требованиями CEFR на разном уровне (А, В, С), с разным уровнем обученности, успешности подготовки по предмету ИЯ, в соответствии с личностными качествами, когда за критерий оценки деятельности обучающихся принимаются их усилия по овладению учебным материалом и его творческому применению.

Очевидно, что номинации уровней владения ИЯ представлены в лингводидактической терминологии составными терминами. Отметим, что подтверждаются наблюдения исследователей метафоризации в терминологии, что как раз терминосочетания образуют самые яркие и удачные метафоры. Стоит заметить, что в среде составной терминологии распространение получили, в классификации Н. Д. Арутюновой, «номинативные» и «признаковые» метафоры.

Результаты представления уровней владения ИЯ свидетельствуют, что терминологические единицы обозначенного спектра выполняют, прежде всего, назывательную функцию и проявляют себя как довольно самоговорящие. В ходе обследования указанной терминосистемы лингводидактики выявлены терминологические единицы, образованные на основе признаковой метафоры, представляющей признаки, свойства и действия объектов одной области человеческого опыта средствами, характерными для класса объектов другой области.

Проведенное обследование терминосферы «уровни владения ИЯ» и «уровневого подхода» позволило убедиться, что именно при разработке номинаций уровней владения ИЯ номинативная и признаковая метафора сыграла существенную роль в терминообразовании. Исследование роли метафоризации позволяет сделать вывод, что лингводидактическая ценность метафоры, её большой потенциал в реализации назывательной функции науки выглядит достаточно убедительно.

### Список литературы

*Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.

*Алексеева Л.М., Мишланова С.Л.* Пермская школа метафоры // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. Пермь: ПГНИУ, 2016. № 3. С. 122–132.

*Арутюнова Д.Н.* Метафора // Энциклопедия «Русский язык». М.: БРЭ; Дрофа, 1998. С. 233–236

Базовый уровень владения английским языком: с нуля и до A2 / URL: <https://skyeng.ru/articles/english-levels-a0-a1-a2> (дата обращения: 17.03.2020)

*Бим И.Л., Миролубов А.А.* К проблеме уровня обученности ИЯ выпускников полной средней школы // ИЯШ. 1998. № 4. С. 3–10.

*Колесникова И.Л. Долгина О.А.* Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. Справочное пособие. М.: Дрофа, 2008. 431с.

*Миньяр-Белоручев Р.К.* Методический словник. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. М.: Стелла, 1996. 144 с.

*Мякишин К.А.* Явление метафоризации в терминологии (на примере английской фонетической терминологии) // Молодой ученый. 2013. № 7 (54). С. 490–494. / URL: <https://moluch.ru/archive/54/7343/> (дата обращения: 03.02.2020)

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Страсбург: Совет Европы (французская и английская версии), 2001. М.: МГЛУ: Русская версия, 2003.

*Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. М., 2010 / URL: <http://ozhegov.textologia.ru/> (дата обращения: 23.04.2020)

Свободная энциклопедия // Русский многофункциональный словарь и тезаурус Викисловарь / URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/> (дата обращения: 23.03.2020)

*Соловьев Р. Б.* Потенциал дидактической метафоры в работе с одаренными детьми // Альманах День за днем: Наука. Культура. Образование / URL: <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=1146> (дата обращения: 25.03.2020)

Форум учителей английского языка «От А1 до В2» / Автор Radislav Millrood / URL: <https://www.englishteachers.ru/forum/> (дата обращения: 26.04.2020)

*Щерба Л.В.* Преподавание иностранных языков в школе. М.: Юрайт, 2020. 148 с.

## USE OF A METAPHOR IN REPRESENTATION OF THE TERM «LEVEL OF ACQUISITION OF A FOREIGN LANGUAGE» IN LINGUODIDACTICS

**Marina A. Dubrovina**

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer

Department of Linguodidactics

Perm State University

15, Bukirev Street, Perm, Russia, 614990

[dubrov@psu.ru](mailto:dubrov@psu.ru)

The purpose of this article is to show the semantic heterogeneity of the term «level of knowledge of a foreign language» and to identify areas of implementation of the «level approach» in the field of theory and methodology of teaching foreign languages. Of particular interest for the study was the specificity of the metaphor in the communication of linguodidactic knowledge, the formation of an idea about the role of the terminological metaphor in representing the term «level of knowledge of a foreign language» and the establishment of its functions in solving such a scientific task of linguodidactics as the nomination of the levels of language knowledge. In this study, the metaphor is considered as a method of semantic shift and the use of words in a figurative meaning. In the course of studying the indicated terminological system of linguodidactics, the terminological units formed on the basis of the nominative and attribute metaphor are revealed. The author comes to the conclusion that metaphorization is one of the effective ways to formulate terms for verbalization of the conceptual apparatus of linguodidactics.

**Keywords:** foreign languages, linguodidactics, level approach, language proficiency level, term formation, metaphorization.

## ОПЫТ ГЕЙМИФИКАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА С ЦЕЛЮ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

**Константин Александрович Ключко**

к. филол. н, доцент, и.о. заведующего кафедрой английского языка и  
межкультурной коммуникации

Пермский государственный национальный исследовательский университет  
614990, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15  
[konstklochko@gmail.com](mailto:konstklochko@gmail.com)

В статье описан опыт использования технологии геймификации учебного процесса на занятиях по английскому языку со студентами экономического факультета ПГНИУ. Кратко рассматриваются понятия игры, геймификации, эдьютеймента в образовании. Дается обзор практического опыта применения т.н. «трейдинговой игры» в двух учебных группах студентов ПГНИУ. В статье перечислены варианты использования данной разработки на занятиях по иностранному языку для студентов экономического факультета.

**Ключевые слова:** геймификация, эдьютеймент, игра, иностранный язык, методика преподавания.

Геймификация, или процесс внедрения игровых методов в учебный процесс, исследовалась отечественными учеными-психологами (Л. С. Выготский, К. Д. Ушинский, А. Н. Леонтьев, А. С. Макаренко, Д. Б. Эльконин и др.) еще в первой половине XX в. как деятельность, способствующая обучению детей и взрослых [Титова, Чикризова, 2019]. Е. А. Репринцева отмечает, что в педагогике «феномен игры рассматривается как способ организации воспитания и обучения», в психологии «как средство стимуляции и развития психических процессов» [Репринцева 2005: 6].

При этом уже в наши дни, с появлением соответствующего термина, понятие игры стало отделяться от понятия геймификации. Так, игра понимается в максимально широком смысле и трактуется с различных точек зрения – от философии до математики; геймификация же «подразумевает использование некоторых элементов игры для осуществления профессиональных, но не развлекательных целей» [Титова, Чикризова 2019: 136]. Существует также термин «эдьютеймент», т.е. некий гибрид образования (education) и развлечения (entertainment) [Гуремина, Путинцева 2016: 89], который



рассматривается разными исследователями и как тип развлечения с целью обучения, и как метод визуализации и анимации учебного материала, и как метод научить использовать свои собственные знания в определенной ситуации [Киуру 2019: 320].

При наличии различных подходов, терминов и взглядов остается очевидным, что использование игровых методов в образовательном процессе ценно не само по себе, ради процесса, но ради более эффективного достижения дидактических целей. Геймификация – это «интеграция элементов игры, игровых технологий и игрового дизайна в процесс обучения, которая способствует качественному изменению способа организации учебного процесса и приводит к повышению уровня мотивации, вовлеченности обучающихся, активизации их внимания и концентрации при решении учебных задач» [Титова, Чикризова 2019: 137]. Отмечается также, что игра как деятельность позволяет вовлекать участников в процесс, полностью завладевая вниманием игрока на длительное время [Орлова, Титова 2015: 61], что представляется весьма ценным свойством игры для целей и задач образовательного процесса.

Применительно к обучению иностранному языку исследователи отмечают, что геймификация «позволяет развивать не только иноязычные коммуникативные умения, но и профессиональные навыки и умения и приобретать опыт, а также развивать критическое мышление, умение совместной работы, готовность к сотрудничеству, толерантности» [Титова, Чикризова 2019: 143]. Иными словами, геймификация позволяет решать широкий спектр задач дидактического характера.

Рассмотрим опыт применения игры на занятиях по иностранному языку со студентами ПГНИУ. На момент написания данной работы в двух группах студентов-бакалавров и магистров экономического факультета автором проводилась т.н. «трейдинговая игра». Несмотря на то, что сама игра проводилась в одинаковой форме в обеих группах, дидактические цели были разными: в обоих случаях они были успешно достигнуты за счет широкого методологического потенциала геймификации как метода. Так, Д. Чарски отмечает, что игры в образовательном процессе позволяют их участникам активизировать и развивать психические процессы высшего порядка, если только такие игры не являются завуалированными упражнениями на репродукцию (masked drill activities) [Charsky 2010: 180].

Итак, игра представляла собой некое подобие симуляции процессов международной торговли в образце, представленном под авторством К. Янг [Young 2014]). Условия игры имеют потенциал вариативности в

зависимости от количества игроков, отведенного времени на игру, уровня подготовки игроков и т.д., что указано в материале К. Янг. В целом, участникам (индивидуально, либо в парах) предлагается отобрать некоторое количество «сфер производства» (высокотехнологичное оборудование, сахарная промышленность, деревообработка и т.д.) из стопок заранее распечатанных карточек, на которых указана их «стоимость» в баллах. Затем участники суммируют баллы на карточках; баллы символизируют «ВВП» игрока (игроков), который может обозначить себя как какую-нибудь страну. После этого проходит ряд торговых сессий, во время которых (в течение 5 минут) участники обмениваются карточками с различными целями, которые зависят от сценария. К. Янг в своем материале предлагает десять таких сценариев, которые рекомендует менять в зависимости от целей учебного процесса. После каждой сессии участники подсчитывают свои баллы. В конце игры, либо после каждой сессии проводится обсуждение-рефлексия. Предлагается также обсуждать со студентами актуальную информацию на материале самостоятельно подбираемых преподавателем статей по темам сценариев (рецессия, санкции и т.д.).

При подготовке к игре в аудитории автором были выделены потенциально проблемные области и аспекты, внесены изменения в ход игры. Так, объявлялась только тема сценария (стихийное бедствие, прорывное научное изобретение и т.д.), а изменения «стоимости баллов» отдельных «сфер производства» объявлялось после торговой сессии с целью активизировать речемыслительные процессы на английском языке, а, следовательно, и продуктивную диалогическую речь. В противном случае, с заранее известными условиями, торговая сессия могла вообще не состояться. Например, при любом сценарии до торгов задавались вопросы: «Что будет ценно в условиях реализации сценария? Какой товар/услуга/сфера производства будут наиболее важны?». При сценарии «Глобальная рецессия» нефть, драгоценные и цветные металлы прибавляли несколько баллов в стоимости, при сценарии «Стихийное бедствие» – медицинские услуги, лекарства, строительные материалы. В целом, для поддержания интереса к ходу игры, целесообразно вносить некий элемент произвольности, вольно трактуя некоторые аспекты. Так, при сценарии «Санкции» большинство студентов считает, что подорожают нефть, сахар, минеральные ресурсы и начинает выменивать эти карточки, что предсказуемо и может нарушить активный ход торгов, а, следовательно, и коммуникацию на английском языке. Поэтому предлагается повышать баллы для товаров, на которые мало кто делает

ставку: например, точные приборы, поскольку, предположим, в стране под санкциями раньше добывался редкий металл для этих приборов. Таким образом, при невозможности заранее спрогнозировать свою деятельность, участникам приходится больше использовать иноязычную речь для достижения цели игры.

Цель игры видится по-разному для студентов и для преподавателя. Так, цель студентов – увеличить свой «ВВП» относительно начальной величины. Для достижения этой цели они вступают в диалог друг с другом на иностранном языке; коммуникативной целью самого диалога является а) получение информации о наличии у собеседника тех или иных карточек, б) сообщение собеседнику о наличии определенных карточек, в) осуществление переговоров по обмену карточками. Таким образом, при любом варианте игры в первую очередь будут формироваться навыки диалогической речи, отрабатываться структуры общего и специального вопросов в спонтанной, неподготовленной речи, а не в тренировочном упражнении. Кроме того, происходит актуализация и расширение лексического запаса студентов-экономистов в их профессиональной сфере. Перечисленные дидактические цели закрепления новых лексических единиц, повторения уже известных; закрепление навыков диалогической речи – обязательные, но не единственно возможные в данной игре. Рассмотрим их подробнее.

В зависимости от языковой подготовки студентов, целей дисциплины и конкретной специальности студентов, могут вводиться профессиональные термины в сфере международной торговли, экономической политики, что будет способствовать расширению словарного запаса студентов в профессиональной сфере. Также может обсуждаться ряд тем, от рефлексии по поводу проведенной игры до глобальных проблем экономики. Последние могут обсуждаться на материале статей по указанным темам, что будет служить целям развития навыков монологической речи при описании положения дел или оценке определенного явления, навыкам и умениям диалогической речи при возникновении дискуссии.

В целом, данная игра может рассматриваться как предварительный этап для изучения профессиональной лексики, поскольку сама по себе не требует от студентов использования специфических лексических единиц при речевом взаимодействии друг с другом и преподавателем в процессе игры. Для участия в ней студентам достаточно знать базовые термины «export», «import», «GDP», «international trade», «economy diversification» и т.д.

Мотивация к изучению новой лексики появится вместе с языковыми трудностями на этапе обсуждения-рефлексии после игры при невозможности точного описания хода своих «торгов» и результатов в отсутствие лексики профессиональной сферы. При формировании мотивации подобным образом гораздо легче можно будет перейти к работе над текстами по теме, дополнительно сообщая студентам, что после изучения данных лексических единиц и/или речевых образцов из текста, они смогут полнее, точнее и грамотнее говорить на английском языке на экономические темы. Кроме того, введение новых лексических единиц по теме, их тренировка и применение будут эмоционально связаны с игрой, а, следовательно, и более эффективны.

Для студентов-экономистов этап рефлексии может также проводиться в форме описания графиков динамики изменения их «ВВП», составленных на основе данных каждой «торговой сессии», что также позволяет развивать навыки и умения монологической речи.

Данная игра может дополнительно служить целям развития речевой культуры в диалоге, в частности, введению (при необходимости) и тренировки «фраз вежливости» («I see», «Excuse me» и т.д.), определенного грамматического материала (модальные глаголы «Could you, please...», «We need...» и т.д.).

Применительно к группам бакалавров и магистров автором в обоих случаях были поставлены и успешно достигнуты цели развития навыков и умений иноязычной диалогической и монологической речи в ходе игры и рефлексии-обсуждения; в группе магистров дополнительно проводилась работа по активизации иноязычной профессиональной лексики.

В целом, опыт подобной геймификации учебного процесса на занятиях по иностранному языку следует признать успешным и перспективным с учетом методического и дидактического потенциала игры как деятельности в целом, и рассмотренной игровой разработки в частности.

### Список литературы

*Charsky, D.* From edutainment to serious games: A change in the use of game characteristics. // *Games and Culture: A Journal of Interactive Media*, 2010, 5(2), P. 177–198. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1555412009354727> (дата обращения: 29.02.2020).

*Young, K.* Illustrating International Trade in the Classroom: How Current World Events Can Facilitate Ten Rounds of Active Learning // *The Economics Network*, December 2014. URL: <https://www.>

economicsnetwork.ac.uk/showcase/young\_tradegame (дата обращения: 29.02.2020).

*Гуремина Н. В., Путинцева Л. В.* Эдьютейнмент как эффективная технология развития творческого потенциала личности в учебном процессе // Russian Journal of Education and Psychology. 2016. №32 (59). С. 88–93.

*Киуру К. В.* Эдьютейнмент в социальных сетях и его использование в образовательном процессе вуза // MEDIAОбразование: векторы интеграции в цифровое пространство: материалы IV международной научной конференции (Челябинск, 26027 ноября 2019 года). Челябинск: Изд-во Челябинского государственного университета, 2019. С. 319–324.

*Репринцева Е. А.* Педагогика игры: теория, история, практика. Курск : Изд-во Курск. гос. ун-та, 2005. 421 с.

*Орлова О. В., Титова В. Н.* Геймификация как способ организации обучения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 9. С. 60–64

*Титова С. В., Чикризова К. В.* Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Педагогика и психология образования. 2019. №1. С. 135–151.

## **IMPLEMENTING GAMIFICATION INTO THE PROCESS OF EDUCATION AIMED AT DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS AT THE LESSON OF ENGLISH**

**Konstantin A. Klochko**

Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the English Language and Intercultural Communication Department

Perm State University

15, Bukirev Street, Perm, Russia, 614990

[konstklochko@gmail.com](mailto:konstklochko@gmail.com)

The article represents the experience of using gamification at the lessons of English in PSU. The author delineates the notions of game, gamification, edutainment in education and highlights some peculiarities of playing a kind of a “trading game” in two student groups of the Faculty of Economics. The author provides some variants of organizing the game, which depends on the aims of the lesson.

**Keywords:** game, gamification, edutainment, foreign language, methods of teaching.

**ФАКУЛЬТАТИВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ  
ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ В ПГНИУ:  
ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ**

**Людмила Юрьевна Кочеткова**

к. геогр. н., старший преподаватель кафедры английского языка и  
межкультурной коммуникации

Пермский государственный национальный исследовательский университет  
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15

[kochetkovalu@mail.ru](mailto:kochetkovalu@mail.ru)

В статье освящается новый (факультативный) курс по английскому языку для начинающих на неязыковых факультетах Пермского государственного национального исследовательского университета; выявляются его достоинства и недостатки, предлагаются способы его улучшения.

**Ключевые слова:** английский язык, факультатив, начальный уровень/

Преподаватели кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Пермского государственного национального исследовательского университета (ПГНИУ) проводят исследования на широкий спектр тем. Их интересуют такие вопросы, как духовно-нравственное воспитание студентов в процессе изучения английского языка, обучение английскому языку для специальных целей, применение современной игровой индустрии для повышения мотивации студентов, обучение английскому языку с помощью художественных текстов и др. Исследовательские темы преподавателей часто связаны с учебными дисциплинами по английскому языку, которые они читают. В осенний триместр 2019–2020 учебного года в ПГНИУ была введена новая дисциплина «Иностраный язык для начинающих (английский язык)». Она также дала идеи для проведения исследований. В данной работе мы попытаемся выявить достоинства и недостатки данной дисциплины, чтобы улучшить ее для тех групп студентов, которые будут изучать ее в следующем академическом году.

Дисциплина «Иностраный язык для начинающих (английский язык)» является факультативной. Как и все другие факультативы в ПГНИУ, данный курс рассчитан на 42 академических часа (21 пару

занятий). Основным учебником был выбран *New English File Elementary*. Содержание курса предполагает проведение входного тестирования, изучение 6 тем с выполнением контрольно-измерительных мероприятий (КИМ) по каждой из них, а также написание итогового теста. Таким образом, если исключить два занятия, отведенные на входное и итоговое тестирование, остается 19 занятий на изучение шести тем. Это означает, что на каждом третьем занятии студенты обязаны выполнять КИМ по пройденному материалу.

Данный курс имеет коммуникативную направленность, что предполагает обучение иностранному языку как средству общения с носителями других языков и культур. Поэтому были выбраны общие разговорные темы; изучаемый лексико-грамматический материал соответствовал заданным темам, а его отработка велась в различных коммуникативных ситуациях. Для лучшего запоминания материала на уроках использовались различные режимы работы: фронтальный, парный, по цепочке, групповой.

Проведение факультатива по английскому языку было интересным опытом, потому что новые учебные курсы и программы всегда позволяют взглянуть на преподавательскую работу свежим взглядом, попробовать новые приемы и новые задания в новых коммуникативных ситуациях. Например, поскольку это был курс для начинающих, приходилось относительно много времени тратить на формирование фонетических навыков. На неязыковых факультетах при весьма ограниченном числе занятий по английскому языку речь не идет о формировании у студентов произносительного стандарта RP, под которым понимается «the standard accent of English as spoken in the south of England; form of English speech used, with local variations, by majority of educated English-speaking people» [Лыхина 2016: 53]. Однако артикуляционная база русского и английского языка существенно различаются. Поэтому важно было объяснить, как произносятся английские звуки, особенно те, что совсем непохожи на русские (например, звук [ə:]). Нельзя забывать, что в английском языке отсутствует оглушение согласных в конце слова, а также смысловую нагрузку имеет долгота гласных. Если не научить студентов этим правилам, неизбежно будут грубые произносительные ошибки, которые, как точно заметила Е. В. Лыхина (2016), вызывают резкие смысловые сдвиги.

Н. Ф. Порожняк (2014) отмечает, что, если нарушить фонетические нормы языка, частично или полностью нарушится информативность, т.к. не будет распознана в общем речевом потоке. Поэтому нами

велась интенсивная работа по формированию и совершенствованию произносительного навыка у студентов. Для этого в начале уроков проводились фонетические разминки: чтение скороговорок, аудирование на распознавание долгих / кратких гласных, а также звонких / глухих согласных.

Нами проводились занятия для начинающих в смешанной группе, где обучались студенты филологического, философско-социологического и историко-политологического факультетов. Большинство студентов демонстрировали высокую мотивацию, старание и, как следствие, хороший прогресс. В то же время опыт работы в группе начинающих показал, что для большей эффективности курса некоторые вопросы следует доработать или изменить.

**Замечание 1.** Проведение входного тестирования на первом занятии нам кажется пустой тратой времени и ненужным стрессом для студентов. Посещение факультатива по английскому языку для начинающих было добровольным решением студентов. Ни один факультет не обязывал студентов записываться на данный учебный курс. Поэтому маловероятно, что студент, владеющий английским языком хотя бы на базовом уровне, выбрал данный факультатив. Более того, заявления тех, кто имел оценку по английскому языку в школьном аттестате, отклонялись учебно-методическим управлением ПГНИУ. Разумно предположить, что студенты, чьи заявления были одобрены, не владеют ни базовой лексикой, ни грамматикой. Это подтвердило входное тестирование, проведенное нами в группе. Вместо выполнения входного теста на первом занятии полезнее было бы познакомить студентов с английским алфавитом, правилами чтения, частично ввести и отработать лексико-грамматический материал первой темы.

Кроме своей необоснованности входное тестирование вызвало тревогу и волнение у студентов. Когда студенты в начале первого же урока получили входной лексико-грамматический тест, они с испугом заговорили, что они никогда не изучали английский язык, что они даже не знают английского алфавита. Чтобы спасти ситуацию и успокоить расстроенных первокурсников нам пришлось сказать, что этот тест нужен для того, чтобы сравнить входные баллы с итоговыми в конце курса и оценить прогресс студентов. Между тем мы считаем, что входное тестирование следует проводить в центре тестирования ПГНИУ на этапе формирования групп. При этом следует разрешить всем желающим записываться на данный курс, а отказ в посещении данного факультатива должен опираться именно на результаты теста, а



не на оценку в школьном аттестате. Тест должен проверять владение английским языком на уровне А1 по европейской шкале. Студенту следует отказываться в прохождении факультатива только в том случае, если он владеет этим уровнем на 80% и выше.

**Замечание 2.** Заявленные в учебно-методическом комплексе темы с их обязательной лексикой и грамматикой являются слишком обширными, если учесть, что на изучение каждой отводится примерно 2,5 пары занятий, а на третьей паре уже необходимо выполнять КИМ по пройденному материалу. Например, первая тема «Приятно познакомиться» предполагает овладение следующей грамматикой: глагол to be в утвердительных, отрицательных и вопросительных предложениях, личные местоимения, притяжательные прилагательные, неопределенный артикль, множественное число, указательные местоимения, конструкция let's. Лексикой первой темы были числа 1-1000, дни недели, страны и национальности, личная информация, классная комната (предметы и речевые клише), цвета, чувства. С учетом указанного лексико-грамматического материала и отведенного на это времени занятия проводились в напряженном режиме. Более того, прежде чем проходить обязательную лексику и грамматику, студентам необходимо было изучить английский алфавит и правила чтения, что потребовало дополнительных времени и сил.

Такой напряженный образовательный процесс никак не способствовал соблюдению принципов формирования языковой компетенции. Например, невольно игнорировался принцип посильности, согласно которому обучение должно строиться на уровне возможностей обучающихся. Как отмечает Т.П. Оглуздина (2012), если предлагаемые задания будут слишком сложными, учащиеся могут потерять интерес не только к заданию, но и к изучаемому предмету вообще. Из-за недостатка времени нарушался и принцип прочности, который, по словам Т.П. Оглуздиной (2012), предполагает использование разнообразных упражнений для тренировки материала, а также многократное воспроизведение изученного материала в разных контекстах общения.

Студенты в группе для начинающих спрашивали поначалу, будем ли мы слушать на занятиях английские песни. Нужно сказать, что учебник содержит песенный материал и упражнения к нему. Однако выделить на это время не удалось. Между тем потенциал песен при обучении иностранным языкам широко известен. Как отмечает А.А. Нелюбин (2016), использование песен на занятиях помогает расширить словарный запас и закрепить существующий;

познакомиться с различными акцентами, а также культурой носителей языка.

Поскольку все студенты в группе имели опыт говорения на французском или немецком языках, в их речи заметно проявлялась интерференция, на преодоление которой также уходило драгоценное время занятий. Для более эффективного освоения обязательного лексического материала мы считаем необходимым сократить набор слов на каждую подтему (например, названия стран и национальностей сократить до пяти), а также выделить больше времени на коммуникативные задания, в которых студенты могут применять изучаемый лексико-грамматический материал. Дополнительное время для коммуникации может появиться, если сократить число текущих контрольно-измерительных мероприятий с шести до трех (одно на две темы). Это подводит нас к третьему замечанию.

**Замечание 3.** Частые контрольно-измерительные мероприятия не кажутся рациональной идеей. Авторы учебно-методического комплекта для данной дисциплины, вводя шесть текущих КИМ, руководствовались принципом непрерывного оценивания прогресса студентов. Считается, что такой подход дает более полное и точное представление об уровне владения иностранным языком, чем просто итоговая проверка знаний и умений [6]. Непрерывное оценивание может иметь разнообразные формы, однако в нашем случае это были контрольные работы, за которые выставлялись баллы в ЕТИС. Они отнимали ценное время, которое следовало бы тратить на закрепление изучаемого материала. Кроме того, любая контрольная работа вызывает стресс у студентов, и чем больше подобных работ, тем более напряженным воспринимается образовательный процесс. Если бы вместо шести контрольных работ было три, то тогда у студентов было бы больше времени на отработку изучаемого фонетического и лексико-грамматического материала, а также на развитие речевой деятельности.

Таким образом, мы считаем, что в целом факультативный курс по английскому языку для начинающих является интересным и полезным опытом для преподавателя – ставятся новые цели и задачи, возникают новые вызовы методического характера, а также появляется возможность пробовать новые приемы для преодоления этих вызовов. Разработчики учебно-методического комплекта для данной дисциплины провели значительную работу, выделив темы для изучения и соответствующий лексико-грамматический материал. Их решения, касающиеся большого объема лексики и грамматики, а также

многочисленных контрольных работ, имеют четкие аргументы. Однако следует изменить некоторые методические принципы и доработать курс, чтобы он на практике стал полезнее.

### Список литературы

*Лыхина Е. В.* Исправление ошибок при обучении английскому языку // Образование. Язык. Межкультурная коммуникация: сб.ст. по материалам междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Е. В. Лыхиной; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. Пермь, 2016. С. 51–61.

*Нелюбин А. А.* Использование музыки и песен при обучении английскому языку // Образование. Язык. Межкультурная коммуникация: сб.ст. по материалам междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Е. В. Лыхиной; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. Пермь, 2016. С. 74–77.

*Оглуздина Т. П.* К вопросу о принципах обучения иноязычной языковой компетенции в рамках современной методики обучения иностранным языкам // Вестник РУДН, серия *Русский и иностранные языки и методика их преподавания*. 2012. №1. С. 77–83.

*Порожняк Н. Ф.* Развитие фонетических навыков у студентов неязыковых вузов // Молодой ученый. 2014. № 9. С. 556–559.

*Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М.: Аст: Астрель, 2008. 238 с.

Ongoing assessment – fun not fear! URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/ongoing-assessment-fun-not-fear> (дата обращения: 10.03.2020).

## OPTIONAL COURSE OF THE ENGLISH LANGUAGE FOR BEGINNERS AT PERM STATE UNIVERSITY: WAYS TO IMPROVE IT

### **Ludmila Yu. Kochetkova**

Candidate of Philology, Senior Teacher

ESP Department

Perm State University

15, Bukirev Street, Perm, Russia, 614990

[kochetkovalu@mail.ru](mailto:kochetkovalu@mail.ru)

The article describes a new (optional) course of the English language for beginners at Perm State University. It highlights its advantages and disadvantages and suggests some ways to improve it.

**Key words:** English language, optional course, beginners.

## УНИВЕРСИТЕТСКАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ДЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ В ГЕРМАНИИ

**Лариса Григорьевна Лапина**

к. филол. н., доцент кафедры лингводидактики

Пермский государственный национальный исследовательский университет

614990, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15

[lapina48@mail.ru](mailto:lapina48@mail.ru)

Объектом исследования послужила реализуемая в Германии в рамках Болонского процесса компетентностная модель вузовской подготовки учителей немецкого языка как иностранного. Предметом исследования явились вопросы отбора учебного содержания, направленные на формирование набора компетенций начинающего учителя в области изучаемого предмета, методики его преподавания и педагогики. Делается вывод о том, что профессионализация будущих педагогов обеспечивается оптимальным соотношением теоретических и практических аспектов образования. Это влечет за собой ревизию педагогических образовательных программ на весь период обучения.

**Ключевые слова:** Болонский процесс, компетентностная модель, профессионализация вузовской подготовки учителей, отбор и модуляризация учебного содержания.

В начале XXI в. немецкая высшая школа пережила самые большие преобразования в своей истории, связанные с реализацией Болонской декларации, вступившей в силу в 1999 г. Мы обращаемся к анализу немецкого опыта по осмыслению модели университетского образования учителей иностранного языка, опираясь на исследования по этой теме, появившиеся в период подведения промежуточных и окончательных итогов реализации Болонского процесса.

Объектом исследования послужила компетентностная модель вузовской подготовки учителей немецкого языка как иностранного. Предметом исследования явились вопросы отбора и модуляризации учебного содержания, связанные с соотношением в нем теоретических и прикладных аспектов, направленных на формирование набора компетенций начинающего учителя немецкого языка как иностранного.

Подготовкой учителей занимаются в Германии университеты. Вопросы образования являются здесь сферой ответственности федеральных земель, поэтому параллельно сосуществует множество вариантов вузовской подготовки учителей, имеющих существенные различия. Не случайно федеральное устройство государства называют «испанским сапогом» образовательной политики (*Hemmschuh der Bildungspolitik*) [Königs 2010: 6]. Хотя введение двухступенчатого обучения в вузе во многом было навеяно организацией высшей школы в Великобритании и США, новые контуры высшей школы в Германии не аналогичны структурам этих стран хотя бы потому, что выпускники немецких университетов преподают два школьных предмета, а не один, как в упомянутых странах. Основные дискуссии по поводу Болонского процесса в Германии уже улеглись. Немецкие концепции университетского образования единодушно исходят из того, что бакалавр – это не магистр с существенным дефицитом в знаниях (*ein Master mit erheblichen Defiziten*), а самодостаточный выпускник другого направления образования. Тем не менее, проблема содержания образования на каждом из уровней по-прежнему остается актуальной.

После окончания трехлетнего бакалавриата будущие учителя обязаны пройти обучение в магистратуре при наличии среднего балла за бакалавриат на уровне «gut» («хорошо») и «sehr gut» («отлично»). Таким образом, качество будущего специалиста закладывается уже на уровне конкурсного отбора. Получив звание магистра (*Master of Education*), выпускники в течение 18 месяцев стажировются в школе как референдарии (*Referendarier*) и лишь затем получают право работать самостоятельно. Существенно модифицировались требования к статусу и функциям учителей: они должны не только давать ученикам знания, но и формировать у них компетенции, превращаясь из учителей-предметников в консультантов (*Lernbegleiter*) и наставников (*Lebensberater*) в процессе непрерывного образования.

Как реагируют на эти вызовы современности немецкие ученые-лингводидакты? Автор одной из вышедших в год официального завершения Болонского проекта работ, Франк Г. Кенигс, исходит из практических задач реформирования потоков обучения и создания новых учебных программ на весь период обучения. Компетентностная модель Франка Г. Кенигса связана с оптимизацией содержания образования; ключевым понятием является понятие модуляризации, разбиения содержания обучения на тематические блоки-модули. Модель носит рамочный характер и в принципе применима к любому школьному предмету.

Отвечая на вопрос «Was soll ein Deutsch als Fremdsprache-Lehrer eigentlich können?», автор предлагает систематизацию умений (Kompetenzprofile, Könnensprofile), соответствующую трем основным составляющим подготовки учителя: Fachwissenschaft (умения, связанные с преподаваемым предметом), Fachdidaktik (умения по организации учебного процесса), Pädagogik (умения, направленные на взаимодействие между участниками образовательного процесса). Для учителей, для которых немецкий язык не является родным, требуется его освоение на уровне C1, C2. Концепция Франка Г. Кенигса носит принципиальный характер в том смысле, что «заточена» в первую очередь, на вопросы дидактики, так как речь идет об уточнении набора компетенций *учителей* немецкого языка как иностранного (Aufbau fachdidaktischer Handlungskompetenz), а не о *содержании дисциплины* «Немецкий язык как иностранный». Имеются в виду преимущественно компетенции прикладного характера, недостаток которых часто фиксировали у выпускников университетов [Kemper 2006: 42]. Не случайно раздел Fachdidaktik оказался в этой модели наиболее детально разработанным. Автор утверждает, что почти вся история дидактики иностранного языка – это история размежевания, уточнения границ между дидактикой и лингвистикой, между которыми существует множество точек соприкосновения. Для достижения большего синергетического эффекта их необходимо учитывать, как и связь дидактики с вопросами школьной педагогики: «Die Kooperation zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Schulpädagogik ist ein modellimmanentes Strukturkriterium» [Königs 2010: 5].

Сказанное выше во многом объясняет, почему Франк Г. Кенигс в вузовской подготовке учителей немецкого языка как иностранного для гимназий допускает две модели. В рамках первой модели на уровне базовых модулей бакалавриата (Grundmodule) уже закладывается специализация по лингвистике, литературоведению, дидактике или страноведению, которая затем путем прохождения расширенных модулей (Aufbaumodule) и модулей по выбору (Optionalmodule) приведет к защите магистерской диссертации. На этапе расширенных модулей и – в меньшей степени – модулей по выбору возможны «сстыковочные» модули-срезы (Schnittstellenmodule), служащие взаимосвязи между всеми другими модулями. Такая «сквозная» специализация допускает возможность переосмысления будущей карьеры и отхода от профессии учителя (Abkehr vom Lehrerberuf) в пользу других, выше названных специализаций.

Вторая модель более наглядно показывает, что различие между бакалавриатом и магистратурой носит не количественный, а качественный характер. Бакалавриат является общей для всех основой обучения (gemeinsamer «Sockel»). Затем начинается специализация по двум основным направлениям: магистр-исследователь (Forschungsmaster) и магистр-прикладник (Anwendungsmaster). Магистр-исследователь может проводить чисто теоретические исследования или углубленно изучать учебный процесс, специализируясь в области лингвистики, дидактики либо педагогики. Таким образом, обучение в формате «магистр-исследователь» не ведет в обязательном порядке к преподавательской деятельности в школе, в то время как «магистр-прикладник» во многом вписывается в структуру обучения первой модели путем выбора опций, которые ведут к индивидуальному профилю подготовки. Возможные переходы между специализациями «магистр-исследователь» и «магистр-прикладник» обеспечиваются связующими, переходными модулями (Brückenmodule), которые в случае смены специализации закрывают возникающие лакуны в перечне изученных дисциплин. Некоторые немецкие университеты с самого начала предоставили своим студентам свободу выбора в рамках магистерских программ. Так называемая гибридная модель (Hybridmodell) подготовки магистров в Билефельде изначально исходила из того, что педагогическое образование, ориентированное исключительно на работу в школе, бесперспективно [Möhle 2007: 19]. Аналогичная профилизация, безусловно, представляет интерес и для российских университетов, в которых в учебные планы для будущих учителей часто включают отдельные дисциплины, не соответствующие их будущей квалификации и, следовательно, не находящие непосредственного отражения в наборе компетенций, которыми они должны обладать, но расширяющие возможности их дальнейшего трудоустройства.

Болонский процесс изначально предполагало усиление прикладной направленности обучения. Однако количественное увеличение доли практических фаз в учебном процессе не привело автоматически к повышению уровня профессионализации будущих учителей. Потребовалась продуманная система организационных мер, профессионального сопровождения и учебных мероприятий, ведущая к теоретически обоснованной рефлексии по поводу практического опыта и наоборот [Bresges, Harring, Kauertz, Nordmeier, Parchmann 2019: 5]. В российских университетах это требование относится, в первую очередь, к педагогическим практикам, курсу теории языка и

практическим курсам основного и второго иностранного языка в профессиональной коммуникации.

Дискуссия о соотношении теоретических и прикладных аспектов на первой фазе университетской подготовки педагогических кадров (Studium) до прохождения референдариата (Referendariat), представляющего вторую фазу, и самостоятельной работы в школе (Schuldienst), являющейся третьей фазой, получила свое продолжение в ходе реализации совместной программы федерального центра и федеральных земель «Qualitätsoffensive Lehrerbildung», рассчитанной на 2015–2023 гг. и профинансированной федеральным министерством образования и науки в объеме 500 миллионов евро. Качественная вузовская подготовка будущих педагогов обеспечивается в рамках этой программы оптимальным соотношением теоретических и прикладных аспектов образования (Theorie-Praxis-Verzahnung).

Итоги реализации Болонской конференции подвелись тогда, когда ситуация с мигрантами в Европе была еще управляемой [Sozialer Wandel in Deutschland 2014]. После миграционного кризиса компетентностную модель учителя целесообразно дополнить рядом положений, связанных с основными понятиями миграционной дидактики и педагогики [Thoma, Knappik 2015].

Итак, в Германии реализуется последовательная модель университетской подготовки учителей с жесткими требованиями на «входе» и на «выходе». Опыт уточнения этой модели в рамках Болонского процесса заслуживает внимания. Весьма перспективным представляется избранный ракурс – оптимизация теоретических и практических компонентов образования, что влечет за собой пересмотр взаимодействия участников образовательного процесса [Straub, Waschewski 2019]. Вышедшая при этом на первый план проектная форма учебной деятельности подрывает традиционное деление образовательного контента на учебные предметы.

Проблема оптимального соотношения теоретических и прикладных аспектов в педагогическом образовании, сразу же заявившая о себе при переходе российских университетов на двухступенчатую систему обучения, очевидно, требует аналогичных решений.

#### **Список литературы**

*Bresges André, Harring Marius, Kauertz Alexander, Nordmeier Volkhard, Parchmann Ilka.* Die Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrerbildung – eine Einführung in die Thematik // Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der «Qualitätsoffensive Lehrerbildung». Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2019. S. 4–7.



*Kemper, Dirk.* Perspektiven der Germanistik im Bologna-Prozess // Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2006. Bonn: DAAD, 2006. S. 39–47.

*Königs, Frank G.* Möglichkeiten und Grenzen einer europäischen Studienreform am Beispiel des Faches Deutsch als Fremdsprache // Deutsch als Fremdsprache 37. 2010, № 1, S. 3–20.

*Möhle, Volker.* Die Freiheit der Wahl // Reform als Chance. Das Staatsexamen im Umbruch. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz. 2007. S. 18–19.

*Sozialer Wandel in Deutschland.* Informationen zur politischen Bildung / izpb. 4/2014. 83 S.

*Straub, Robin, Waschewski, Tina.* Transdisziplinäre Entwicklungsteams – Lerntheoretische und didaktische Implikationen eines kooperativen Ansatzes zur Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrkräftebildung // Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der «Qualitätsoffensive Lehrerbildung». Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2019. S. 63–73.

*Thoma, Nadja, Knappik, Magdalena* (Hg.). Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Bielefeld: transcript Verlag, 2015. 345 S.

## UNIVERSITY MODEL OF TRAINING TEACHERS OF GERMAN AS A SECOND LANGUAGE FOR COMPREHENSIVE SCHOOLS IN GERMANY

### **Larisa G. Lapina**

Candidate of Philology, Associate Professor  
Linguodidactics Department,  
Perm State University  
15, Bukirev Street, Perm, Russia, 614990  
[lapina48@mail.ru](mailto:lapina48@mail.ru)

The research is aimed at the competence model of training teachers of German as a second language at higher educational institutions, that is carried out in Germany in the framework of the Bologna Process. The subject of research comprises the questions related to the curricula content criteria contributing to shaping the set of competences of a would-be teacher in the area of the studied subject, the methods of teaching it and pedagogy. The conclusion is made that professionalization of the future teachers is achieved through the optimal balancing between the theoretical and practical aspects of education. As its consequence, it is necessary to review pedagogical educational programs for the whole period of studies.

**Key words:** Bologna Process, competence model, professionalization of training teachers at higher educational institutions, selection and modularization of curricula content.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНОЯЗЫЧНЫХ И РУССКИХ ПОСЛОВИЦ О ЖЕНЩИНЕ

**Евгения Витальевна Лапина**

к. филол. н, доцент кафедры лингводидактики

Пермский государственный национальный исследовательский университет

614990, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15

[janerm@list.ru](mailto:janerm@list.ru)

Данная работа посвящена исследованию формирования лингвокультурологической компетенции на материале испаноязычных и русских пословиц о женщине. Материалом для анализа послужили лексикографические источники, в том числе словари пословиц, зафиксированных не только в Испании, но и в странах Латинской Америки. Результаты могут послужить основой для разработки комплекса упражнений на развитие монологической и диалогической речи, способствуют овладению учащимися фонетическими и лексико-грамматическими особенностями изучаемого языка и усвоению знаний о национальных традициях, фольклоре, образе жизни и культуре Испании и Латинской Америки.

**Ключевые слова:** лингвокультурологическая компетенция, лингвокультурология, национальная культура, пословица, гендер, женская идентичность, репрезентация.

С точки зрения современной коммуникативной парадигмы преподавания иностранного языка особую актуальность приобретает вопрос о критериях отбора социально и культурно значимого языкового материала, изучение которого способствовало бы достижению основной цели обучения – формированию всех компетенций, позволяющих учащемуся осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения. Одной из важных составляющих коммуникативной компетенции оказывается компетенция лингвокультурологическая, которая предполагает знание учащимися национально-культурных особенностей, имплицитно влияющих на речевое поведение носителей изучаемого языка. Формирование лингвокультурологи-

ческой компетенции напрямую связано с отбором и презентацией учащимся культурно значимых языковых единиц, в том числе пословиц. Пословицы как «свернутые культурные тексты представляют собой важную составляющую языка» [Тильман 1999: 203] и отражают характерные черты национальной картины мира. Представляется, что этому материалу в процессе преподавания испанского языка русским студентам не всегда уделяется достаточно внимания, а лингводидактический потенциал сопоставительных исследований русских и испанских пословиц на сегодняшний день используется недостаточно полно.

В основе формирования лингвокультурологической компетенции лежит изучение языка как культурного феномена. Как известно, «лингвокультурология развивается и оформляется как комплексная дисциплина, изучающая связи языка и культуры как целостных систем, в единстве их системных характеристик и функционирования» [Опарина 1999: 27]. В. В. Воробьев даёт следующее определение данной дисциплины: «комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления (система норм и общечеловеческих ценностей)» [Воробьев 1997: 174]. Согласно В. А. Масловой, лингвокультурология исследует единицы языка, которые приобрели символическое, эталонное, образно-метафорическое значение в культуре, в том числе и пословицы [Маслова 2001].

Большинство современных исследователей (В. П. Аникин, А. Н. Мартынова, Г. Л. Пермяков и др.) утверждают, что пословица – это законченное предложение, завершённое суждение, часто иносказательное. Одним из наиболее полных, на наш взгляд, является определение, данное В. Н. Морохиним: «Пословица – это краткое, поэтически образное, ритмически организованное произведение народного творчества, обобщающее исторический и социально-бытовой опыт поколений, используемое для яркой и углубленной характеристики разных сторон жизни и деятельности человека, а также явлений окружающей его мира. Пословица предстает как общее суждение, выраженное в форме грамматически завершённого предложения» [Морохин 1986: 5].

Несомненно глубокая связь пословиц с народной культурой. Культура представляет собой систему взаимосвязанных ценностей и убеждений, социально-экономических, политических и личностных структур, являясь комплексом материальных и духовных отношений группы людей [Juliano 1985]. Пословица подчёркивает силу, долговечность, лаконичность и точность культурных традиций, соединяя идеи, чувства, предупреждения, советы, нормы поведения и догмы, выраженные простым и лаконичным языком – плодом опыта и остроумия, подкрепленным особенным стилем и ритмом. Основная функция пословиц – раскрытие и определение ситуаций и состояний с последующей выдачей рекомендаций и советов касательно надлежащего поведения и отношения; обычно это сентенции лапидарного свойства – краткие, верные и недвусмысленные.

Особо значимыми для формирования лингвокультурологической компетенции представляются пословицы, вербализующие гендерные нормы и отношения. Они являются социокультурным «присуждением» человеку некоторых дифференциальных характеристик на основе пола, взглядов, исторически и социально выстроенных ценностей. Репрезентации мужской и женской идентичности представляют собой набор физических и психологических характеристик. Представители гендерной лингвистика отмечают наличие стереотипов в отношении женщин, имеющих тенденцию негативно влиять на их самооценку, общественное и социальное достоинство, принимая вид ярлыка [González 1999; Fernández Poncela 2002; Cook, Cusack 2011]. Так, женская идентичность ассоциируется с занятиями, связанными с воспроизводством, исполнением родительских обязанностей, уходом, эмоциональной поддержкой, защитой и т.д., т.е., с реализацией в бытовой или личной сфере. В то же время мужские роли ассоциируются с деятельностью, имеющей отношение к производству и добыванию средств к существованию, что легитимирует доминирующее положение мужчин в обществе. Можно говорить о вербализации в пословицах социальных ролей, связанных с общественным устройством, статусом, долгом, которые предписывают, как себя вести, каким быть, что чувствовать. Общество наделяет человека обязанностями на основе гендерной идентичности и ожидает от него соответствующего поведения и выполнения функций.

Исследователи полагают, что сложившиеся и закреплённые в языке гендерные представления способствуют возникновению отношений

неравенства и дискриминации между полами. Один из примеров – деление на «мужские» и «женские» профессии, которое ставит женщин в невыгодное положение. Таким образом, использование семантического и выразительного потенциала пословиц является формой контроля, используемой доминирующими группами в целом и мужской группы в частности. Символическое насилие, выражаемое вербально, служит фактором социального, этнического, возрастного и гендерного неравенства в массовой культуре и общении в целом, где мы наблюдаем ежедневное языковое насилие. Применяемое в скрытом виде, оно мыслится как естественное и воспринимается без сомнений и без осознания его последствий [Fernández Poncela 2002].

При исследовании пословиц очень важно понять и расшифровать семантические, культурные и идеологические послылы, которые, имея по большей части неосознанную природу, оправдывают, поддерживают и сохраняют асимметричные гендерные взаимоотношения между мужчинами и женщинами.

Нами был произведен отбор языкового материала из испанских и русских лексикографических источников, общим объемом 88 испанских и 94 русских единицы. Главным критерием отбора стало наличие семантического компонента, связанного с вербализацией женской идентичности. Лигвокультурологический анализ языкового материала производился по принципу выделения типа ситуаций. Под ситуацией вслед за В. Н. Телия мы понимаем «обозначение той или иной особой экстралингвистической ситуации в фразеологической единице» [Телия 1996: 229].

Анализируя пословицы на испанском языке, распространённые как в Испании, так и в латиноамериканских странах, мы видим, что наиболее часто упоминаются следующие черты женской идентичности: женщины злонамеренные, болтливые, лживые, иррациональные и опасные. То же самое мы наблюдаем и в русских пословицах.

«La mujer y el horno por la boca se calientan» (España)

«Ni al perro que mear, ni a la mujer que hablar, nunca les ha de faltar» (España)

«И баба, и печь через жерло разжигаются» (Испания)

«Ни у собаки моча, ни у женщины слова не кончаются» (Испания)

«Баба, что горшок: что ни влей — все кипит» (Россия)

«Бьет баба языком, что шерстобит струной жильной» (Россия)

Практическая функция подобных посылов состоит в том, что заставить женщину замолчать, критикуя её болтливость. Здесь мы наблюдаем крайнюю степень противоречия – язык, заставляющий замолчать, т.е. акт говорения призванный привести к молчанию. Особо стоит отметить, что нацелена эта критика на женщин в тех немногих местах, которые определены им (или были определены, так как развитие современных технологий и образа жизни расширило «географию» традиционных мест встречи и общения) гендерными ролями: ежедневная покупка продуктов и стирка белья. Так или иначе, подобная критика так широко распространена и принята в обществе, что даже сами женщины ей иногда пользуются:

«A lavar al río fui; mal dije de otras y peor dijeron de mí» (España)

*«Пошла я на реку стирать бельё, говорила о других гадости, а обо мне сказали ещё хуже» (Испания)*

Недоверие к женщинам очень глубоко проникло в общественное сознание и культурное коллективное бессознательное. Языковое поведение женщин резко критикуется с позиции, колеблющейся между презрением и страхом, и это особенно хорошо видно на примере лапидарного языка пословиц. Женщины традиционно игнорируются и подвергаются остракизму, а вспоминают о них для того, чтобы заставить их замолчать, или поглумиться над ними. Подобное отношение к женщинам представляет собой часть культуры угнетения и молчания.

Существует стратегия, направленная на обесценивание сказанного женщинами, воспрепятствование обмену информацией между ними, изъятие самого пространства для общения и реализации отношений между женщинами. Это форма символического насилия, призванная поддерживать их подчинённое положение и подавить любые претензии. С другой стороны, мы видим указания на использование вербального потенциала женщинами в качестве дополнительного способа получения влияния и силы в пределах доступных им возможностей.

В дополнение к страху и недоверию, в пословицах присутствуют обвинения женщин в неблагодарности и неумении хранить секреты. Поскольку они болтливы, ни о каком доверии к ним и речи быть не может.

«Secreto confiado a mujer, por muchos se ha de saber» (España)

*«Nunca hombre sabio y discreto revela a la mujer un secreto» (España)*

*«Секрет, доверенный женщине, станет достоянием многих»  
(Испания)*

*«Мудрый и осмотрительный мужчина никогда не доверит  
секрета женщине» (Испания)*

*«Волос у бабы долог, а язык длинней» (Россия)*

*«Бабий кадык не заткнешь ни пирогом, ни рукавицей» (Россия)*

К любви поболтать и безрассудности относится и такое качество женщин, как лживость:

*«La mujer y la mentira nacieron el mismo día» (España)*

*«La mujer como el vino, engañan al más fino» (España)*

*«Ложь и женщина родились в один день» (Испания)*

*«Женщина, как вино, лучших сбивает с толку» (Испания)*

*«Кто бабе поверит, трех дней не проживет» (Россия)*

Женщина постоянно лжёт и обманывает – это одна из главных черт её характера.

*«Mujer que no mienta ¿Quién la encuentra?» (España)*

*«A la mujer ni muerta la has de creer» (España)*

*«Невозможно отыскать женщину, которая бы не врала»  
(Испания)*

*«Женщине верить нельзя, даже если она мертва» (Испания)*

*«Лукавой бабы и в ступе не истолчешь» (Россия)*

*«Бабья вранья и на свинье не объедешь» (Россия)*

Представительницы женского пола также описываются как косноязычные и шумные; их речь пуста и бессмысленна, неинтересна, а их мысли изменчивы и противоречивы. В пословицах они предстают ненадёжными и опасными, слабыми и непостоянными. Из-за этого поведение женщин часто сравнивают со сменой фаз луны, месяцев, ветра, отливов и приливов, а также судьбы.

*«Como se muda de luna, el necio y la mujer se mudan» (España)*

*«Mujer, viento y verdura: pronto se mudan» (Nicaragua)*

*«Mujeres y fortuna, mudables como la luna» (España)*

*«Дурак и женщина переменчивы, как фазы луны» (Испания)*

*«Зелень, ветер и женщины часто меняются» (Никарагуа)*

*«Женщины и судьба (удача) переменчивы, как луна» (Испания)*

*«Женские умы – что татарские сумы (переметны)» (Россия)*

*«Перекаати-поле – бабий ум» (Россия)*

*«У бабы семь пятниц на неделе» (Россия)*

Навязчивая идея болтливости женщин может быть связана с тем, что общество, в основном состоящее из мужчин, отметило

способность представительниц женского пола выражать себя вербально и общаться. Пословицы отражают коллективное стремление противодействовать этому, обвиняя женщин в обмане, несдержанности, лживости и непоследовательности, и тем самым умаляя их способность к коммуникации с целью предотвратить их применение и развитие. В рамках этой стратегии мужчины используют любой аргумент, отрицающий способность женщин к благоразумию.

«La mujer tiene largo el cabello y corto el entendimiento» (México)

«У женщины длинные волосы и короткий ум» (Мексика)

«Волос долог, да ум короток» (Россия)

Женская речь считается вводящей в заблуждение и чреватой опасностями; это связано с широким спектром «нечистых умений» женщин, от сексуального соблазнения до колдовства. Таким образом, негативные характеристики, связанные с речью и общением, распространяются на поведение и образ жизни женщин в целом.

«Palabras de beata y uñas de gata» (Ecuador)

«Mujer que llora, judío que jura y zorra que duerme, malicia tienen» (Еспаña)

«Слова красавицы, а когти кошки» (Эквадор)

«Плачущая женщина, клянувшийся еврей и спящая лиса злонамерены» (Испания)

«У бабы семьдесят две увёртки в день» (Россия)

«Баба слезами беде помогает» (Россия)

Помимо страха перед скрытыми силами женщин и подчеркиванием их глупости, в пословицах можно найти советы не доверять женщинам и проявлять особую осторожность при необходимости иметь с ними дело.

«De la mujer, mucho bueno has de esperar y mucho malo has de temer» (Еспаña)

«Del abril y la mujer, todo lo malo has de temer» (Еспаña)

«Cuando con ella en paz estás, córtale las uñas a tu mujer» (Еспаña)

«От женщины ты ожидаешь много хорошего, но ты должен бояться многого зла» (Испания)

«От месяца апреля и от женщины хорошего не жди» (Испания)

«Когда ты в мире с женщиной, подстриги ей когти» (Испания)

«От нашего ребра нам не ждать добра» (Россия).

«Бабы-то промыслы, что неправые помыслы» (Россия).

Женщины представляются виновными во всех грехах; более того, они повинны даже в плохих поступках и поведении самих мужчин.



Традиционно, мужчины характеризуются как добрые и даже наивные, а если они и совершают что-то непотребное, то исключительно из-за женского тлетворного влияния.

«No hubiera malos hombres si no hubiera malas mujeres»  
(Colombia)

«Las mujeres son la perdición de los hombres» (España)

«Agua de pozo y mujer desnuda, llevan al hombre a la sepultura»  
(España)

*«Не было бы плохих мужчин, если бы не плохие женщины»  
(Колумбия)*

*«Женщины – проклятье мужчин» (Испания)*

*«Вода из омута да обнажённая женщина сводят мужчин в могилу» (Испания)*

«Не плачь, девка, что отдают за парня: плакать бы ему, что берёт беду» (Россия)

Как мы видим, обличаются не только речь и мысли женщин; их поведение и манеры также лживы, полны козней, вероломны, навязчивы и коварны. Женщины коварны и злы по своей природе и обыкновению. Это означает, что они «биологически» несут семя зла, что отражается в символическом универсуме культурной традиции.

«De la mujer mala te has de guardar y de la buena no fiar» (España)

«Lo que la mujer no consigue hablando, lo consigue llorando»  
(España)

«La mujer, el fuego y los mares son tres males» (España)

*«От дурной женщины берегись, а хорошей не доверяй»  
(Испания)*

*«Что женщина не получит разговорами, того добьётся  
плачем» (Испания)*

*«Женщина, огонь и моря – вот три зла» (Испания)*

«Баба слезами беде помогает» (Россия).

«Баба ужом свернется, а своего добьётся» (Россия)

«Жена ублажает – лихое замышляет» (Россия)

Таким образом, пословицы советуют мужчинам избегать таких ужасных созданий, как женщины, а если это невозможно, то проявлять большую осторожность при общении с ними. С другой стороны, иногда сами женщины считают себя плохими и сами же воспроизводят это убеждение, не доверяя себе подобным.

«Tres cosas hay en la vida que no se pueden cuidar: una cocina sin puertas, la mujer y el platanar» (Colombia)

*«Есть в жизни три вещи, за которыми не уследишь: кухня без двери, женщина и банановая плантация» (Колумбия)*

*«На женский норов нет угадчика» (Россия)*

Одно из самых красноречивых сравнений, призванных подчеркнуть порочность женщин, – это отождествление их с дьяволом.

*«Donde hay mujeres, hay diablo también» (Еспаña)*

*«Где женщины, там и сатана» (Испания)*

*«Баба да бес — один у них вес» (Россия)*

*«Бог сотворил три зла: бабу, черта и козла» (Россия)*

Женщины настолько злонамерены, что иногда даже превосходят дьявола в своей порочности, потому что, когда дело доходит до продумывания и подготовки дьявольских планов, они могут кое-чему научить самого беса.

*«Dijo la mujer al diablo: ¿te puedo ayudar en algo?» (Еспаña)*

*«Lo que el diablo no puede, la mujer lo hace fácilmente» (Еспаña)*

*«Más trazas inventa en cinco minutos una mujer, que el diablo en un mes» (Еспаña)*

*«Говорит женщина дьяволу: могу ли чем тебе помочь?» (Испания)*

*«То, что дьяволу не удаётся, женщине легко даётся» (Испания)*

*«Женщина за пять минут придумает больше уловок, чем дьявол за месяц» (Испания)*

*«Баба бредит, да чёрт ей верит» (Россия)*

*«Куда чёрт не поспеет, туда бабу пошлёт» (Россия)*

*«Баба и чёрта перехитрит» (Россия)*

Ещё одна характерная черта репрезентации женской идентичности – сравнение женщины с животными, при котором она наделяется такими отрицательными характеристиками, как неспособность к мышлению, упрямство, тупость.

*«La mujer es animal de pelo largo y pensamiento corto» (Никарагуа)*

*«Gallo, caballo y mujer, por la raza has de escoger» (Мéxico)*

*«Caballo, pistola y mujer, sólo el dueño ha de saber» (Мéxico)*

*«Женщина – это животное с длинными волосами и коротким умом» (Никарагуа)*

*«Петух, конь и женщина выбираются по породе» (Мексика)*

*«Коня, пистолет и женщину должен знать только хозяин» (Мексика)*

*«Собака умней бабы: на хозяина не лает» (Россия)*

*«Баба, что жаба» (Россия)*

«Нет досадней, как своя же дворняжка на тебя лает» (Россия)

Мужчинам даётся совет опасаться женской агрессивности, подобной поведению зверя. В этом проявляется «биологизация» женщин, утверждается, что они ближе к животному миру (имеется в виду скотство, похотливость, дикость и необузданность), в то время как мужчина более духовен.

«La mujer y el caballo por la casta» (España)

«Gatos y mujeres, buenas uñas tienen» (España)

«Женщину и лошадь выбирают по породе» (Испания)

«У кошек и женщин хорошие когти» (Испания)

«Лучше раздражить собаку, нежели бабу» (Россия)

«Бабы живучи как кошки» (Россия)

Подобные сравнения подчёркивают упрямство и склонность женщин к неповиновению, а также возможность дурного обращения и «одомашнивания» женщин по аналогии с животными. Женщинам нельзя давать свободы, так как это их портит.

«A la mujer y a la cabra, sogá larga» (Nicaragua)

«Женщине и козе – длинную верёвку» (Никарагуа)

«Воля и добрую жену портит» (Россия)

«Дай бабе волю, она сядет и поедет» (Россия).

Выражая презрение, пословицы говорят и о том, что женщины всё же необходимы и даже «удобны» для мужчин, если, конечно, использовать их в интересах последних.

«La mujer es un mal necesario» (España)

«Женщины – необходимое зло» (Испания)

«Бабы города недолго стоят, а без баб города не стоят» (Россия)

«Без жены дом – содом» (Россия)

Женщина – «душа дома», она выполняет домашнюю работу, заботится о мужчине, когда это становится для него необходимым (например, в старости).

«Calzones rotos no deshonran al que los lleva, sino a su hija, a su mujer o a su nuera» (España)

«La casa no es una casa si no hay una mujer» (Ecuador)

«El dinero y la mujer, en la vejez son menester» (España)

«Рваные штаны позорят не того, на ком надеты, а его дочь, жену, или невестку» (Испания)

«Дом – не дом, если нет женщины в нём» (Эквадор)

«Деньги и женщины в старости пригодятся» (Испания)

«Мать всякому делу голова» (Россия)

«Добрую жену взять — ни скуки, ни горя не знать» (Россия)

«Добрая жена да жирные щи – другого добра не ищи» (Россия)

Таким образом, женщина неизменно оказывается в списке желаемого мужчинами, и это лишний раз подчёркивает амбивалентность женской идентичности.

«El hombre ha de tener tres cosas codiciadas: su mujer, su caballo y su espada» (España)

*«Мужчина должен иметь три желанные вещи: жену, коня и шпагу» (Испания)*

«Доброю женою и муж честен» (Россия)

«Нет лучшего друга, как верная подруга» (Россия)

Очевидно, что в пословицах присутствуют крайне нелицеподобные суждения о женщинах, которые служат оправданию подчинённого положения последних и жестокости по отношению к ним. Иногда это связано с использованием женщин мужчинами в качестве сексуального объекта, проявляющемся как в злоумышленных действиях, так и в демонстрации мужского шовинизма. С одной стороны, мужчина представляется очень наивным и простодушным, а порочная женщина его соблазняет; с другой стороны, женщина должна подчиняться желанию мужчины и доставлять ему удовольствие, когда он этого потребует. Мужчины в любых обстоятельствах должны показывать свой мужской характер; с другой стороны, мужчины боятся злой силы женщин. Двойная мораль налицо; в то время как женская сексуальность осуждается, мужской даётся полный карт-бланш, одобрение и хвала.

«La chancla que yo tiro no la vuelvo a levantar» (México)

«Aguacates y mujeres maduran a pueros apretones» (México)

*«Брошенный мной тапок я не поднимаю» (Мексика)*

*«Авокадо и женщины созревают, когда их ищут» (Мексика)*

«Что парню прощается, девке запрещается» (Россия).

«Из девки гулящей не выйдет бабы путящей» (Россия)

«Муж согрешил, так в людях грех, а жена согрешила, домой принесла» (Россия)

Физическое насилие над женщиной выражается и оправдывается вполне недвусмысленно. Женщины считаются злом, и поэтому незасорно их бить; как и животных, их следует наказывать и учить кулаком, ведь по-другому они не понимают.

«La nuez y la mujer, a golpes se han de vencer" (España)

"La mujer es animal que gusta de castigo" (España)

"El burro flojo y la mujer mala, apaleados han de ser" (España)

«Орех и женщина требуют удара, чтобы одержать над ними верх» (Испания)

«Женщина – животное, любящее суровое обращение» (Испания)

«Хилый осёл и дурная баба пинка просят» (Испания)

«Бей бабу молотом – будет баба золотом» (Россия)

«Баба не бита только печкой» (Россия)

«Початую кадушку домолачивай, упрямую бабу доколачивай!» (Россия)

Существует сходство между пословицами, в которых женщина сравнивается с сексуальными объектами, вещами или животными, и теми, которые грозят женщине смертью и увечьями за измену.

«La doncella honrada, la pierna quebrada y en casa» (España)

«Más valía llorarlas muertas y no en ajeno poder» (México)

«Честная девушка та, что лежит дома со сломанной ногой» (Испания)

«Лучше оплакивать их на смертном одре, чем видеть их рядом с другим» (Мексика)

«Баба с возу – кобыле легче» (Россия)

«Спереди любил бы, а сзади убил бы» (Россия)

В целом удивительно обилие пословиц, оправдывающих дискриминацию, презрение и символическое насилие по отношению к женщинам. Приведем еще несколько примеров:

«La mujer es el piojo del hombre» (República Dominicana)

«La mujer como la escopeta cargada y en un rincón» (México)

«A la mujer y a la cabra, soga larga» (Nicaragua)

«¿En qué se parecen la mula y la mujer? En que una buena paliza las hace obedecer» (España)

«Con la mujer, ojo alerta, mientras no la vieres muerta» (España)

«Женщина – вошь на мужчине» (Доминиканская Республика)

«Женщина – заряженное ружьё в углу» (Мексика)

«Для женщины и для козы верёвка нужна» (Никарагуа)

«Чем похожи мул и женщина? Обоим нужно побить, чтобы подчинялись» (Испания)

«За женщиной глаз да глаз, если только она не померла» (Испания)

«Кобыла не лошадь, баба не человек». «Я думал, идут двое, ан мужик с бабой». «Курица не птица, а баба не человек». «Кто с бабой свяжется — сам баба будет» (Россия).

Итак, женщин подвергают унижению путем сравнения с животными или вещами. Женская идентичность, выраженная в пословицах и поговорках, транслирует негативный образ женщины, доминирующий в массовой культуре в целом. ИмPLICITно поддерживается идея, что женщины тупые, злые и порочные, т.е. они сами виноваты в дискриминации и заслуживают её.

Значительно меньше количество пословиц, рисующих идеальный образ женщины как тихой, благоразумной, покорной, домашней и трудолюбивой. Можно отметить, что испанская пословица выражает уважение к женщине только в двух аспектах – как к матери и домохозяйке; такие пословицы резко контрастируют с другими [Amades, 1989].

«La buena esposa, limpia, sana y hacendosa» (España)

«La que es de su casa, lava, limpia, cose, guisa y amasa» (España)

*«Хорошая жена – чистоплотная, здоровая и усердная»*  
(Испания)

*«Та, что привязана к дому, стирает, моет, шьёт, стряпает и месит тесто»* (Испания)

«Добрую жену взять — ни скуки, ни горя не знать» (Россия)

«Не наряд жену красит — домостройство» (Россия)

*«Не столько муж мешком, сколько жена горшком (сберегает, приносит в дом)»* (Россия)

Отношение к женщине неоднозначно. Признаётся, что на практике женщина, которая на самом деле способна доставить удовольствие мужчине, сочетается в себе несколько противоречивых характеристик. С другой стороны, не всегда внешняя красота является лучшим качеством потенциальной супруги; например, в некоторых пословицах указывается, что красота и доброта не всегда связаны, либо и вовсе несовместимы.

«La mujer hermosa, loca o presuntuosa» (Colombia)

«La que mucho cuida su cara, poco cuida su casa» (España)

*«Красивая женщина сумасбродна или заносчива»* (Колумбия)

*«Та, что слишком заботится о своём лице, мало заботится о доме»* (Испания)

*«Девичий стыд до порога: как переступила, так и забыла»*  
(Россия)

«Девыцы — хороши, красныя — хороши, откуда же худыя жены берутся?» (Россия)

«Красна девка не телом, а делом» (Россия)

Обобщая результаты анализа, отметим, что пословицы воспроизводят доминантную культурную модель. Данная модель женской идентичности создается с помощью слов с отрицательной коннотацией: болтливые, неблагодарные, косноязычные, переменчивые, лживые, порочные, опасные, виновные во всех грехах, объекты для использования, более глупые, чем животные, и более злонамеренные, чем дьявол. В противоположность этому, существует модель, демонстрирующая идеал женщины: скромная, благоразумная и трудолюбивая. Женской идентичности как андроцентричному конструкту присуща амбивалентность и крайности от очернения до возвеличивания при отсутствии некой средней, «нормальной» характеристики. Андроцентричность присутствует на формальном и концептуальном уровнях как в русском, так и в испанском языковом материале.

Большинство пословиц на русском и испанском языках демонстрируют значительное сходство, но в ряде случаев наблюдаются и отличия, вызванные различиями в культурном опыте народов и их особым взглядом на реальность. Эти отличия могут быть объяснены, в первую очередь, экстралингвистическими факторами (историей стран и народов, особенностями религиозных культур и т.д.). В качестве примера можно привести типичное для испанских пословиц сравнение женщины с лошастью и оружием, связанное с длительной историей использования конной тяги в военной, промышленной и сельскохозяйственной сферах жизни испаноязычных стран. Можно отметить, что, хотя в русских пословицах женщина часто считается не- или недочеловеком, призывы к насилию над женщиной довольно редки; более того, в некоторых пословицах насилие над женщиной прямо осуждается («От яблока битого погниют все целые, от жены забитой дети будут квелые»; «Жену будешь бить – правнукам отболит»; «Жену обидишь – в детях зло увидишь»). Напротив, в пословицах на испанском языке агрессия по отношению к женщине встречается намного чаще.

Таким образом, гендерные образы, транслируемые пословицами, часто не согласуются с современными, политически корректными представлениями, но всегда отражают характерные социально-исторические реалии жизни и культурное мышление народа.

Формирование лингвокультурологической компетенции приводит к овладению обучающимися глубинными свойствами языка. Студентам можно предложить разнообразные творческие задания на основе пословиц для активизации устной речи. Например, следующие: используя ту или иную пословицу, обоснуйте свою точку зрения; придумайте рекламный слоган; объясните смысл пословицы; составьте диалоги по теме или вспомните ситуацию из жизни, которая бы иллюстрировала пословицу. Одним из видов заданий может быть лингвокультурологическая интерпретация пословиц, объединенных в группы по наличию слов-символов (термин В. Н. Телия) с определенной семантикой.

Изучение испаноязычных пословиц и сопоставление их с русскими пословицами расширяет знание традиций, истории, фольклора и литературы двух культур и способствует формированию высокого уровня коммуникативной компетенции.

#### **Список словарей**

*Даль В. И.* Пословицы русского народа. Сборник в 3-х томах. Москва, «Русская книга», 1984. 734 с.

*Михайлова Л. И.* 20000 русских пословиц и поговорок. Москва, Центрполиграф, 2010. 384 с.

*Bergua J. B.* Refranero Español y el Libro de los Proverbios Morales. España, Ediciones Ibéricas, 2014. 514 p.

*Junceda L.* Diccionario de refranes, dichos y proverbios. España, Espasa, 2006. 688 p.

#### **Список литературы**

*Воробьев В. В.* Лингвокультурология: теория и методы. Москва. 1997. 331 с.

*Маслова В. А.* Лингвокультурология. Москва, Академия, 2001. 208 с.

*Морохин В. Н.* Малые жанры русского фольклора: Хрестоматия. М., Высшая школа, 1986. 399 с.

*Опарина Е. О.* Язык и культура. Лингвокультурология: методологические основания и базовые понятия. Язык и культура: Сб. обзоров ИНИОН. М., 1999. С. 27–48.

*Телия В. Н.* Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Москва, Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.

*Тильман Ю. Д.* «Душа» как базовый культурный концепт в поэзии Ф. И. Тютчева. Фразеология в контексте культуры. М., 1999. С. 203-212.

*Amades J.* Refranyer català comentat. España, CERCLE LECTORS, 1989. 114 p.



*Cook R., Cusack S.* Estereotipos de Género: Perspectivas Legales Transnacionales. Bogotá, Profamilia, 2011, 311 p.

*Fernández Poncela A. M.* Estereotipos y roles de género en el refranero popular. Charlatanas, mentirosas, malvadas y peligrosas. Proveedores, maltratadores, machos y carnudos. Política y Cultura, núm. 6, primavera, 1996. P. 43–61.

*González Gabaldón B.* Los estereotipos como factor de socialización de género. Comunicar, núm. 12, marzo, 1999. P.79–88.

*Juliano D.* Cultura Popular. Cuadernos de Antropología, 6. Barcelona, Anthropos Editorial Del Hombre, 1985. 70 p.

**FORMING LINGUOCULTUROLOGICAL COMPETENCE  
BY USING THE MATERIAL OF SPANISH AND RUSSIAN PROVERBS  
ABOUT THE WOMAN**

**Evgeniia V. Lapina**

Candidate of Philology, Associate Professor

Department of Linguodidactics

Perm State University

15, Bukirev Street, Perm, Russia, 614990

[janerm@list.ru](mailto:janerm@list.ru)

This work is aimed at studying the formation of linguoculturological competence by using the material of Spanish and Russian proverbs about the woman. The material of analysis is comprised by lexicographic sources including the dictionaries of proverbs written down not only in Spain but also in the states of Latin America. The obtained results can provide basis for the development of exercises to improve monologue and dialogue speech skills, contribute to the acquisition by students of the phonetic, lexical and grammar peculiarities of the language under study, and familiarize them with the national traditions, folklore, lifestyle and culture of Spain and Latin America

**Key words:** linguoculturological competence, linguoculturology, national culture, proverb, gender, female identity, representation.

**РАСШИРЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ  
МЕТОДА ФЛЕШ-КАРТОЧЕК ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ  
С ПОМОЩЬЮ ПОТЕНЦИАЛА ОРИЕНТАЦИОННЫХ  
МЕТАФОР: РАССМОТРЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТА  
ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Мария Владимировна Суворова**

к. филол. н., доцент кафедры лингводидактики

Пермский государственный национальный исследовательский университет  
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15

[suvorovamary@yandex.ru](mailto:suvorovamary@yandex.ru)

В статье раскрываются возможности и ограничения метода флеш-карточек, реализуемого на основе метафоры GOOD IS UP, при его переносе из условий эксперимента [Casasanto, de Bruin 2019] в контекст преподавания иностранного языка. Рассматриваются факторы, которые могут повлиять на проявление эффекта стратегического использования ментальных метафор, обнаруженного авторами эксперимента, а также даются рекомендации по отбору лексики, подготовке раздаточных материалов и организации работы обучающихся.

**Ключевые слова:** ориентационные метафоры, эмоциональная окраска слов, стратегическое использование ментальных метафор, метод флеш-карточек, обучение лексике

Сегодня исследователи все чаще обращаются к вопросу о том, как имеющиеся знания о метафоре могут быть применены в практической, в том числе педагогической, деятельности. В одних случаях разрабатываются и тестируются комплексы упражнений, направленных на формирование метафорической компетенции, и даются рекомендации по внедрению полученных результатов в педагогическую практику. В других случаях исследования выявляют закономерности, которые, в первую очередь, обогащают знания о связи языка и мышления, но потенциально могут лечь в основу рекомендаций для педагогов. К исследованиям второго типа относится эксперимент, показавший, что соответствующее метафоре GOOD IS UP распределение флеш-карточек спо-

способствует лучшему запоминанию значений размещенных на них псевдослов [Casasanto, de Bruin 2019]. Поскольку метод флеш-карточек широко используется в преподавании иностранного языка, в данной статье рассмотрены возможности и ограничения предложенного D. Casasanto и A. de Bruin варианта использования флеш-карточек при его переносе из условий эксперимента в учебный процесс: кратко изложены основные теоретические положения, приведшие к постановке вопроса об активации метафоры при изучении лексики, описан эксперимент D. Casasanto и A. de Bruin, проанализированы факторы, которые необходимо учитывать при переносе предложенного варианта использования флеш-карточек из экспериментальных условий в учебные.

Идея об активации ментальных метафор для более эффективного запоминания слов стала результатом поэтапного изучения ориентационных метафор на протяжении четырех десятилетий. Ориентационными называются метафоры, дающие концептам пространственную ориентацию и организующие их в систему на этой основе [Lakoff, Johnson 1980: 14]. С помощью ориентационных метафор противоположные качества и состояния осмысляются путем их проекции на различные оси: вертикальную, латеральную и сагитальную. Между ориентационной метафорой и движением есть взаимосвязь: с одной стороны, мышление влияет на движение (например, метафоры FUTURE IS RIGHT и PAST IS LEFT проявляются в спонтанной жестикуляции [Casasanto, Jasmin 2012]), а с другой — движение влияет на мышление (например, временное ограничение подвижности руки меняет направление метафорической латеральной оси с областями-целью GOOD и BAD [Casasanto, Chrysikou 2011]). Вывод о двусторонней связи мышления и движения позволил далее установить, что метафоры могут открыть доступ к памяти: конгруэнтные метафоре GOOD IS UP движения в зависимости от направления способствуют воспроизведению либо положительно, либо отрицательно окрашенных воспоминаний [Casasanto, Dijkstra 2010]. Связь сонаправленного метафоре движения с воспроизведением воспоминаний привела к мысли о том, что при таком движении может иметь место и улучшение запоминания.

В ходе эксперимента, призванного ответить на вопрос о влиянии движения, конгруэнтного метафоре GOOD IS UP, на запоминание, участникам предлагалось изучать имеющие различную эмоциональную окраску («valence») псевдослова с помощью флеш-карточек [Casasanto, de Bruin 2019]. 16 псевдословам было присвоено одно значение с пози-

тивной и одно значение с негативной эмоциональной окраской; одна половина участников изучала псевдослово в его «позитивном», а другая — в его «негативном» значении. Было выявлено, что размещение флеш-карточек на верхнюю или нижнюю полку в зависимости от эмоциональной окраски слов в соответствии с метафорой GOOD IS UP способствует их лучшему запоминанию, что авторы назвали эффектом стратегического использования ментальных метафор (далее «SUMM-эффект») [там же: 179]. Далее было проверено, насколько SUMM-эффект распространяется на слова, имеющие нейтральную эмоциональную окраску: участники эксперимента сначала получали список значений псевдослов, которые предстояло изучить, давали половине положительные, а половине отрицательные ассоциации, и только после этого приступали к изучению самих псевдослов с помощью флеш-карточек, раскладывая их теми же способами, что и в первом эксперименте, но в зависимости от ассоциации. Результаты показали, что SUMM-эффект проявляется независимо от того, имеют ли слова позитивную или негативную эмоциональную окраску сами по себе или приобретают ее через ассоциации [там же: 180]. Также было установлено, что замена движения словами «вверх» и «вниз» приводит к устранению SUMM-эффекта, а значит, именно движение активизирует необходимые ментальные метафоры [там же: 181].

Поскольку SUMM-эффект может быть полезен при формировании лексического навыка, рассмотрим особенности переноса варианта использования флеш-карточек, предложенного D. Casasanto и A. de Bruin, из экспериментальных условий в контекст обучения иностранному языку. Во-первых, отметим, что в эксперименте участники работали с псевдословами, значение и эмоциональная окраска которых систематически менялись от испытуемого к испытуемому, тогда как в реальном учебном процессе предметом изучения являются слова, значение которых не является переменной. Представляется, что признаки, отличающие слова от псевдослов, могут повлиять на выраженность и характер проявления SUMM-эффекта.

Во-вторых, рассмотрим процесс отбора лексики. SUMM-эффект был выявлен в двух экспериментах, которым соответствуют два разных способа отбора. В обоих случаях нужно исходить из эмоциональной окраски изучаемых слов: в первом случае необходимо отобрать слова с ярко выраженной негативной или позитивной эмоциональной окраской, а во втором — с максимально нейтральной. Отбор обоих

типов, вероятно, лучше осуществлять педагогу, поскольку для составления списков слов понадобится как понимание сути SUMM-эффекта, так и владение определенными информационными ресурсами, например, базами данных с нормативными оценками эмоциональной окраски слов. В этом случае может произойти нейтрализация способности метода флеш-карточек стимулировать самостоятельную поисковую деятельность обучающихся [Макарова, Горбунова, Зеленкова 2018], поэтому для компенсации можно предложить предварительные задания на классификацию выбранных слов по признаку эмоциональной окраски.

В-третьих, обратимся к тематической принадлежности изучаемых слов. Очевидно, что выбор зависит от концептуальных областей, взаимодействующих в метафоре, которую предполагается активировать. Если направление движения при раскладывании флеш-карточек определяется областью-источником (UP / DOWN), то тематическая принадлежность заключена в области-цели, с нею же связана и эмоциональная окраска. Поможет в определении круга тем обращение к списку ориентационных метафор [Lakoff, Johnson 1980: 14–21]. При этом вне зависимости от темы важно помнить, что для наибольшей вероятности проявления SUMM-эффекта нужно уравнивать количество слов с позитивной и негативной эмоциональной окраской в одном списке, поскольку таким было одно из условий исходного эксперимента [Casasanto, de Bruin 2019: 178]. Что касается подготовки самих флеш-карточек, то нужны традиционные (не электронные) карточки, поскольку только при работе с ними возможно совершать необходимые по амплитуде движения: расстояние между местами расположения карточек со словами с противоположной эмоциональной окраской (ассоциациями) должно быть равно минимум 40 см (подробнее об организации рабочего пространства – в [Casasanto, de Bruin 2019: 178]). Отсутствие движения, как сообщалось выше, нивелирует SUMM-эффект.

Далее рассмотрим ход работы с готовыми флеш-карточками. Первое отличие между учебными и экспериментальными условиями состоит во времени, отведенном на изучение каждой карточки. Для достижения объективности в ходе эксперимента каждая карточка изучалась три раза по шесть секунд [Casasanto, de Bruin 2019: 178]. При работе с флеш-карточками вне эксперимента временные рамки не будут такими жесткими. Второе отличие состоит в том, что в условиях учеб-

ного процесса метод флеш-карточек традиционно основывается на принципе интервального повторения [Бочарова 2017: 154], тогда как в ходе эксперимента D. Casasanto и A. de Bruin изучаемые единицы сортировались по группам не на основе степени усвоения информации, а на основе эмоциональной окраски, а повторения осуществлялись через равные интервалы. Поскольку не известно, будет ли SUMM-эффект усилен за счет реализации принципа интервального повторения параллельно с делением карточек в соответствии с эмоциональной окраской слов, обучающимся можно предложить увеличивать интервалы, но не сортировать слова на основе степени усвоения информации.

Что касается предпочтительной формы работы, то несмотря на наибольшую эффективность флеш-карточек при групповом взаимодействии [Hung 2015], модификация метода на основе метафоры GOOD IS UP возможна только при индивидуальной работе, поскольку ключом к достижению SUMM-эффекта является движение. По этой причине наиболее рациональным будет использовать метод в рамках индивидуальной внеаудиторной работы или дистанционного обучения, при условии, что направляемые обучающимся материалы будут содержать подробные инструкции со стороны педагога. Помимо списков слов и рекомендаций по работе с флеш-карточками такие инструкции должны содержать объяснение того, что раскладывание флеш-карточек в соответствии с эмоциональной окраской слов или ассоциаций к ним повышает эффективность запоминания, а также пример реализации активируемой метафоры в родном для обучающихся языке (см. пример в [Casasanto, de Bruin 2019: 178]), поскольку именно при таких условиях был достигнут SUMM-эффект.

Таким образом, вне условий эксперимента расширение возможностей метода флеш-карточек при изучении лексики благодаря SUMM-эффекту возможно при составлении списка слов самим преподавателем на основе баз данных с нормативными оценками эмоциональной окраски слов так, чтобы количество слов с противоположной эмоциональной окраской было уравновешено, тема максимально соответствовала области-цели одной из ориентационных метафор с областью-источником UP/DOWN, соответствующие задания были частью системы упражнений для индивидуальной работы, а направляемые обучающимся материалы сопровождалась подробной инструкцией по организации рабочего пространства и самого процесса работы с флеш-карточками.

## Список литературы

*Бочарова М.В.* Совместная работа студентов с использованием интернет сервисов как эффективный способ расширения словарного запаса // Инновации в современном языковом образовании: материалы III Международной научно-практической конференции. 2017. С. 153–161.

*Макарова О.Ю., Горбунова Д.В., Зеленкова А.В.* Развитие мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка // Гуманизация образования. 2018. №2. С. 48–53.

*Casasanto D., Chrysikou E.G.* When left is «right»: Motor fluency shapes abstract concepts // Psychological Science. № 22(4). 2011. P. 419–422.

*Casasanto D., de Bruin A.* Metaphors we learn by: Directed motor action improves word learning. // Cognition. № 182. 2019. P. 177–183.

*Casasanto D., Dijkstra K.* Motor action and emotional memory // Cognition. № 115(1). 2010. P. 179–185.

*Casasanto D., Jasmin K.* The hands of time: Temporal gestures in English speakers // Cognitive Linguistics. № 23(4). 2012. P. 643–674.

*Hung Hsiu-Ting* Intentional Vocabulary Learning Using Digital Flashcards // English Language Teaching. № 8(10). 2015. P. 107–112.

*Lakoff G., Johnson M.* Metaphors We Live By. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1980. 242 p.

## ENHANCING THE EFFICIENCY OF FLASHCARDS IN VOCABULARY LEARNING BY MEANS OF ORIENTATIONAL METAPHOR CONGRUENCE: AN EXPERIMENT BY FOREIGN RESEARCHERS IN THE CONTEXT OF FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION

**Maria V. Suvorova**

Candidate of Philology, Associate Professor

Department of Linguodidactics

Perm State University

15, Bukirev Street, Perm, Russia, 614990

[suvorovamary@yandex.ru](mailto:suvorovamary@yandex.ru)

The paper presents possible benefits and limitations of placing flashcards in GOOD IS UP metaphor congruent locations when learning vocabulary, as suggested by D. Casasanto and A. de Bruin [Casasanto, de Bruin 2019], which may arise from the transfer of this method from its initial experimental conditions to classroom settings. A few factors which may interfere with a strategic use of mental metaphors effect in such a context shift are considered; recommendations are given for vocabulary selection, handouts preparation and overall management of the learning process.

**Keywords:** orientational metaphors, valence, strategic use of mental metaphors, flashcards, vocabulary teaching