

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Студенческое научное общество «Сияние»

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУР

RELEVANT PROBLEMS OF INVESTIGATION IN THE SPHERES OF FOREIGN LANGUAGES AND LITERATURE

Сборник научных трудов молодых ученых



Пермь 2022

УДК 81'42
ББК 81.0
А43

Актуальные проблемы изучения иностранных языков и литературы = Relevant Problems of Investigation in the Spheres of Foreign Languages and Literature : сборник научных трудов молодых ученых / отв. ред. В. А. Бячкова ; Пермский государственный национальный исследовательский университет. – Пермь, 2022. – 326 с.

ISBN 978-5-7944-3932-8

Сборник содержит рецензируемые статьи – результаты исследований молодых ученых в различных областях лингвистики и литературоведения. Представлены работы студентов бакалавриата и магистратуры Пермского государственного национального исследовательского университета, представителей вузов других городов.

Сборник адресован филологам, лингвистам, студентам и преподавателям гуманитарных факультетов.

This edition contains pre-reviewed articles on different fields of linguistics and literature. The articles were written by the students of Perm State University, the Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures and the representatives of the universities of Russia.

The edition may be of interest to philologists, linguists, students and teachers and researchers in the field of philology.

УДК 81'42
ББК 81.0

Редакционная коллегия:

В. А. Бячкова (отв. ред.), М. У. Гиёсова, А. С. Волкова,
Н. С. Шемцова, Н. В. Хорошева, М. А. Хрусталева,
М. В. Суворова, О. И. Графова, М. Ю. Фирстова

Рецензенты:

канд. филол. наук, доцент департамента литературы и межкультурной коммуникации НИУ ВШЭ – Нижний Новгород **Е. В. Баринова**;
д-р филол. наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы РУДН **К. Ю. Кашлявик**

ISBN 978-5-7944-3932-8

© ПГНИУ, 2022

Раздел 1. Когнитивная и дискурсивная лингвистика

УДК 811.134.2'42: 070:004

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАТИВНОЙ ФУНКЦИИ ЗАГОЛОВКОВ СТАТЕЙ ИСПАНСКИХ ОНЛАЙН-ИЗДАНИЙ О COVID-19

Кристина Алексеевна Верхокамкина

Студентка факультета современных иностранных языков и литератур,
«Лингвистика» («Иностранные языки и межкультурная коммуникация
(испанский язык)»)

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
krisver2312@yandex.ru

В рамках данной статьи рассматриваются особенности реализации информативной функции заголовков статей испанской онлайн-газеты «El Mundo» во время пандемии коронавируса. Информативные заголовки предоставляют сведения о ситуации, связанной с вирусом. В них встречаются лексические и грамматические особенности, способствующие реализации информативной функции.

Ключевые слова: испанская пресса, заголовки, COVID-19, лексические особенности, грамматические особенности.

Крайне быстрая скорость изменения мира в XXI веке влечет за собой повышенную ценность информации. СМИ называют «четвертой ветвью власти», тем самым подчеркивая их влияние в обществе. Заголовки современных СМИ не только привлекают внимание людей, побуждая к прочтению полного текста статьи, но и предоставляют краткую информацию, содержащуюся в публикации, поэтому отличаются лаконичностью и выдержанностью. Заголовки реализуют множество функций, среди которых наибольшее внимание заслуживает информативная. Она решает главную задачу новостных текстов СМИ – оперативно освещает важные события, так как в заголовке содержится основная информация.

В данной статье мы обращаемся к новостным заголовкам из испанской онлайн-газеты «El Mundo» по теме COVID-19, вышедших в период с 04.01.2021 по 04.03.2021, когда Испания переживала третью волну COVID-19, и новости о коронавирусе были на первых страницах новостных изданий. В ходе исследования было проанализировано 40 заго-

ловков, 90% из которых реализовывали информативную функцию. Данный факт объясняется необходимостью информирования людей о ситуации с COVID-19 в выбранный период, а именно о статистике, ограничениях, ситуации в регионах.

Говоря об **информативной** функции, Э. А. Лазарева отмечает, что «информативный заголовок в свернутом виде выражает содержание текста, представляющее цепь тезисов, связанных друг с другом. Читатель, воспринимая публикацию, интуитивно соотносит заголовок с тем или иным элементом смысловой схемы текста» [Лазарева 1989: 71]. Под информативностью заголовка мы имеем в виду то, насколько полно в нем отражены элементы смысловой структуры текста, может ли читатель после прочтения заголовка ответить на вопросы (кто? что? где? когда? и пр.). В реализации информативной функции активно участвуют имена собственные, аббревиатуры, названия должностей, количественные данные и цитирование.

В информативных заголовках преобладают **имена собственные (67%)**, среди них встречаются имена людей, названия городов, стран и других территорий. Например, в заголовке «Investigan si los dos padres y su hijo fallecidos por coronavirus en Melilla se contagiaron en un bautizo» (*Выясняется, при крещении ли заразились двое родителей и их сын, умершие от коронавируса в Мелилье*) [El Mundo: эл. ресурс] присутствует название испанского города Мелилья (Melilla), которое указывает на место происходящих событий. Семья, члены которой скончались от коронавируса, проживала в данном городе. Конкретное название делает заголовок информативным.

В ходе анализа лексических единиц, было выявлено, что после имен собственных по частоте употребления в информативных заголовках следуют **аббревиатуры (61%)**. Так, заголовок «Aumenta la presión hospitalaria con 210 pacientes con Covid en las UCI gallegas» (*Нагрузка в галийских больницах увеличивается – 210 пациентов с коронавирусом в ОИТ*) [El Mundo: эл. ресурс], содержит аббревиатуры «Covid» и «UCI», относящиеся к медицинской тематике. «Covid» – аббревиатура от англ. «Coronavirus Disease-19» («Коронавирусная болезнь 2019 года») [Acronym Finder: эл. ресурс]. UCI (unidad de cuidados intensivos) расшифровывается как «отделение интенсивной терапии» [RAE: эл. ресурс]. В русском языке аббревиатура UCI соответствует ОИТ. В заголовке речь идет об увеличении нагрузки в больницах Галисии, следовательно, данная аббревиатура выполняет информативную функцию в статьях медицинской тематики.

Названия должностей (39%) также указывают на информативность. В заголовке «El obispo de Cartagena se hizo pasar por capellán para

vacunarse contra el coronavirus» (*Епископ Картахены выдал себя за священника, чтобы сделать прививку от коронавируса*) [El Mundo: эл. ресурс] мы можем отметить две должности, относящиеся к церкви – епископ (el obispo) и священник (el capellán). Епископ Картахены специально представился священником, понизив свой сан ради прививки против коронавируса. Данная информация может говорить о ситуации в стране с вакцинацией, а названия должностей несут дополнительную информацию в заголовке.

Наличие **количественных данных (36%)**, включающих в себя *статистические данные, упоминание годов, конкретных дат, дней недели и др.* дают дополнительную информацию для понимания статьи. Например, в заголовке «El Gobierno insta a las CCAA a "garantizar" una Selectividad presencial antes del 18 de junio aunque haya restricciones por el Covid» (*Правительство призывает Автономные сообщества «гарантировать» очную сдачу экзаменов для поступления в университеты до 18 июня, даже несмотря на существующие ограничения из-за коронавируса*) [El Mundo: эл. ресурс] упоминается дата 18 июня. Таким образом, в заголовках нас информируют о сроке проведения вступительных экзаменов в университеты.

Цитаты (8%) являются лексическим приемом, посредством которого реализуется информативная функция. В заголовке «Guillermo Fernández Vara justifica el retraso en la vacunación porque "no estaba seguro" de su eficacia contra el Covid-19» (*Гильермо Фернандес Варя оправдывает свою задержку с вакцинацией против Covid-19 тем, что «не был уверен» в ее эффективности*) [El Mundo: эл. ресурс], цитируются слова испанского политика Гильермо Фернандеса Вары. Он оправдывает задержку с вакцинацией против коронавируса из-за сомнений в ее эффективности («no estaba seguro» – «не был уверен»). Используя цитату, которая указывает на конкретные слова политика, нам дают часть информации из статьи, тем самым делают заголовок информативным.

Кроме лексических единиц, в реализации информативной функции участвуют грамматические структуры. В настоящей статье мы рассматриваем грамматические особенности информативных заголовков в каждом типе предложений, так как **синтаксис** является частью грамматики, одна из основных задач которого – изучение типов предложений, способов их организации, построения и особенностей их употребления [Виноградов 2000: 204].

Обращаясь к синтаксической структуре анализируемых заголовков, необходимо отметить, что по наличию грамматических основ выделяются **простые (67%)** и **сложные (33%)** предложения. Последние де-

ляются на сложносочиненные (**oraciones compuestas coordinadas**) и сложноподчиненные (**oraciones compuestas subordinadas**). Преобладание простых предложений объясняется тем, что заголовки статей относятся к публицистическому стилю речи, которому присуще обилие простых предложений, содержащих сжатую информацию последующего текста публикации.

В простых предложениях чаще всего встречаются простые предлоги **a, de, con, por, para, en, contra, desde, hasta, sin, tras**. Предлог является «неизменяемой служебной частью речи, выражающей различные отношения и связи между словами, так как в испанском языке отсутствует система склонения существительных». [Виноградов 2000: 164]. Так, в заголовке «Un paciente con covid incendia su habitación del hospital de Cádiz para tratar de escapar» (*Пытаясь сбежать, пациент с коронавирусом поджег свою палату в больнице Кадиса*) [El Mundo: эл. ресурс] используется предлог para (для, чтобы), указывающий на цель: пациент сжег палату, чтобы сбежать.

Кроме того, в простых предложениях часто встречается предлог tras (за, зади, после). Например, «El presidente de Ceuta mantiene en el gobierno al consejero de Sanidad tras vacunarse contra la Covid-19» (*Президент Сеуты оставляет в правительстве министра здравоохранения после вакцинации против коронавируса*) [El Mundo: эл. ресурс]. Здесь tras указывает на конкретный факт, о последствиях которого идет речь в статье. То есть, после вакцинации министра здравоохранения от коронавируса, его оставили в правительстве. Предлог связывает факт и его последствие, тем самым способствует реализации информативной функции.

Среди сложных предложений распространены сложноподчиненные предложения с разными типами придаточных. Напомним, «сложноподчиненные предложения с помощью подчинительных союзов и союзных слов объединяют два (или более) предложения, одно из которых подчиняет по смыслу и синтаксически другое» [Виноградов 2000: 217]. В структуре СПП выделяются разные виды придаточных предложений, среди которых придаточные времени, цели, причины, уступки и др. Приведем пример заголовка с придаточного времени (**oracion temporal**): «Cien sanitarios del hospital militar se quedan sin vacuna contra la Covid-19 mientras se la pone la cúpula castrense» (*Сто медработников военного госпиталя остались без вакцины против Covid-19, в то время как военное руководство ставит ее*) [El Mundo: эл. ресурс]. В данном заголовке придаточное времени, выражает одновременность действий. Речь идет о невозможности поставить вакцину медработникам военного госпиталя, хотя у руководства такая возможность есть. Под-

чинительный союз *mientras* (пока, в то время как) указывает здесь на то, что действия делятся параллельно. Таким образом, читатель получает основную информацию статьи из заголовка, а придаточное времени дает конкретные сведения о времени и последовательности событий.

Кроме разных видов придаточных, мы встречаем предложения с сослагательным наклонением (**subjuntivo**), которое используется для оценки, просьбы, требования, выражения сомнения, побуждения к действию и пр. Например, в заголовке «*Oposición y aliados exigen a Carolina Darias un giro en la estrategia frente al Covid-19 y que preste oído a las autonomías*» (*Оппозиция и союзники требуют от Каролины Дариас изменения стратегии борьбы с коронавирусом и того, чтобы она прислушивалась к автономиям*) [El Mundo: эл. ресурс] сослагательное наклонение выражает функцию требования. Глагол *exigir* определяется как «*pedir imperiosamente algo a lo que se tiene derecho*» (настоятельно попросить о чем-то, на что человек имеет право) [RAE: электронный ресурс], тем самым указывает на требование оппозиции и сторонников министра здравоохранения Испании. Придаточная часть предложения содержит сослагательное наклонение, выраженное союзом *que* и формой глагола *prestar* в **subjuntivo** (*que preste*). Таким образом, использование сослагательного наклонения в заголовках испанской прессы способствует их информативности.

Среди сложных предложений встречаются сложносочиненные предложения, которые делятся на соединительные, разделительные и противительные и «с помощью сочинительных союзов объединяют два или более равноправных простых предложения в единое синтаксическое и смысловое целое» [Виноградов 2000: 217]. Приведем пример заголовка с противительным союзом *pero* (но): «*La Xunta mantiene el cierre de la hostelería, pero el comercio recuperará el miércoles su horario*» (*Хунта продолжает закрывать гостиничный бизнес, но торговля восстановится в среду, согласно графику*) [El Mundo: эл. ресурс]. Союз в данном случае указывает на противопоставление, то есть несмотря на то, что гостиничный бизнес закрывается, работа торговых точек восстанавливается. Очевидно, что такое противопоставление несет дополнительную информацию читателям.

Информативная функция является основной в заголовках испанской прессы в период третьей волны ковида. В реализации данной функции участвуют как лексические, так и грамматические особенности. Среди лексических единиц преобладают имена собственные. Грамматические особенности тесно связаны с синтаксической структурой заголовков. Большинство заголовков являются простыми предложениями с предлогами, которые отличаются по значению, тем са-

мым дают дополнительную информацию. В заголовках, синтаксическая структура которых соответствует сложноподчиненным предложениям, встречаются разные типы придаточных и сослагательное наклонение, а сложносочиненные предложения отличаются наличием сочинительных союзов, которые помогают реализовать информативную функцию. Дальнейшее изучение информативности заголовков может подразумевать анализ других лексических единиц и грамматических конструкций в заголовках статей разных испанских изданий, рассмотрение особенностей реализации информативной функции в течение периодов, когда мир переживает значимые события.

Список литературы

Виноградов В. С. Грамматика испанского языка: Практический курс: Учебник для институтов и факультетов иностранных языков. 4-е изд. М.: Книжный дом «Университет», 2000. 432 с.

Лазарева Э. А. Заголовок в газете / Э.А. Лазарева. Свердловск: Уральский университет, 1989. 96 с.

Acronym Finder [Электронный ресурс] URL: [https://www.acronymfinder.com/Coronavirus-Disease_19-\(Covid_19\).html](https://www.acronymfinder.com/Coronavirus-Disease_19-(Covid_19).html) (дата обращения: 12.04.2022).

Antonio Sempere. El presidente de Ceuta mantiene en el gobierno al consejero de Sanidad tras vacunarse contra la Covid-19. El Mundo [Recurso electrónico] URL: <https://www.elmundo.es/espana/2021/01/21/60096aa621efa094308b4651.html> (дата обращения: 12.04.2022).

David Vigarío. Guillermo Fernández Vara justifica el retraso en la vacunación porque "no estaba seguro" de su eficacia contra el Covid-19. El Mundo [Recurso electrónico] URL: <https://www.elmundo.es/espana/2021/01/14/6000054021efa0014a8b464c.html> (дата обращения: 12.04.2022).

Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española. [Электронный ресурс] URL: <https://dle.rae.es/>(дата обращения: 12.04.2022).

El Mundo. Galicia | Últimas noticias: Aumenta la presión hospitalaria con 210 pacientes con Covid en las UCI gallegas. El Mundo [Recurso electrónico] URL: <https://www.elmundo.es/espana/2021/01/29/6013d1e9fc6c83c9208b465e.html> (дата обращения: 12.04.2022).

El Mundo. Galicia | Últimas noticias del Covid: La Xunta mantiene el cierre de la hostelería, pero el comercio recuperará el miércoles su horario. El Mundo [Recurso electrónico] URL: <https://www.elmundo.es/espana/2021/02/15/602a5dda21efa0a4118b45be.html> (дата обращения: 12.04.2022).

Europa Press/El Mundo. El obispo de Cartagena se hizo pasar por capellán para vacunarse contra el coronavirus. El Mundo [Recurso electrónico] URL: <https://www.elmundo.es/espana/2021/02/10/6023a0acfdff3768b4584.html> (дата обращения: 12.04.2022).

Europa Press. Investigan si los dos padres y su hijo fallecidos por coronavirus en Melilla se contagiaron en un bautizo. El Mundo [Recurso electrónico] URL: <https://www.elmundo.es/espana/2021/01/17/6004551521efa0193a8b45d3.html> (дата обращения: 12.04.2022).

Laura Garófano. Un paciente con covid incendia su habitación del hospital de Cádiz para tratar de escaparse. El Mundo [Recurso electrónico] URL: <https://www.elmundo.es/espana/2021/02/10/602441d9fc6c83e5238b45de.html> (дата обращения: 12.04.2022).

Olga R. Sanmartín. El Gobierno insta a las CCAA a "garantizar" una Selectividad presencial antes del 18 de junio aunque haya restricciones por el Covid. El Mundo [Recurso electrónico] URL: <https://www.elmundo.es/espana/2021/01/13/5ffebb77fc6c8373688b4621.html> (дата обращения: 12.04.2022).

Pablo Herraiz. Cien sanitarios del hospital militar se quedan sin vacuna contra la Covid-19 mientras se la pone la cúpula castrense. El Mundo [Recurso electrónico] URL: <https://www.elmundo.es/espana/2021/01/22/600b272021efa0a47f8b4586.html> (дата обращения: 12.04.2022).

Marisa Cruz. Oposición y aliados exigen a Carolina Darias un giro en la estrategia frente al Covid-19 y que preste oído a las autonomías. El Mundo [Recurso electrónico] URL: <https://www.elmundo.es/espana/2021/01/29/6013c49ffdddffa0388b4577.html> (дата обращения: 12.04.2022).

THE FEATURES OF REALIZATION THE INFORMATIVE FUNCTION OF HEADINGS OF THE ARTICLES OF ONLINE PUBLICATIONS ABOUT COVID-19

Kristina A. Verkhokamkina

Student of Linguistics (Foreign Languages and Cross-cultural Communication (Spanish)), Bachelor's degree course, Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures

Perm State University

614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15

krisver2312@yandex.ru

The article deals with the features of realization the informative function of the headlines of the articles of the Spanish online newspaper «El Mundo» during the coronavirus pandemic. Informative headlines provide information about the virus. In the analyzed headings, there are lexical and grammatical features, realizing the informative function.

Key words: Spanish press, headlines, COVID-19, lexical features, grammatical features.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАТЕГОРИИ ТАКСИСА В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

Мижгона Усмановна Гиёсова

Студентка факультета современных иностранных языков и литературы
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
giesova.mizhgona@mail.ru

Данная статья посвящена изучению таксиса в испанском языке на материале научного текста. В испанском языке ранее не исследовались таксисные отношения, поэтому анализ категории таксиса помогает сформировать представление о наличии таксисных отношений в текстах научного жанра на испанском языке.

Ключевые слова: таксис, функционально-семантическое поле таксиса, независимый таксис, зависимый таксис.

В XX веке активно развивалось новое направление исследований в лингвистике, предлагающее особую грамматическую категорию глагола, закреплённую в морфологических формах или как одну из семантических атегорий, отражающих «общее представление о времени». Временная сопряженность, отношения обусловленности и характеристики тесно связывают с понятием «таксис». Ю. С. Маслов говорил о таксисе как о хронологическом соотношении действий как «*одновременность – предшествование – следование*» [Маслов 1983: 63].

Грамматическая категория таксиса впервые упоминается в работе отечественного лингвиста Р. О. Якобсона «Шифтеры, глагольные категории и русский язык». Сегодня категория таксиса в основном изучается на материале германских и других европейских языков. Но в романских языках таксис практически не исследован, чем и определяется актуальность настоящего исследования. Поскольку функционально-семантический характер таксиса универсален, это позволяет провести сравнительное и типологическое изучение форм его выражения на языках самых разных систем, включая испанские языки.

Теоретической основой исследования послужили работы в области функциональной грамматики: Архипова (2019, 2020, 2021); Бобкова 2015; Бондарко (1987, 1996, 1990, 1999, 2001; 2017); Бурлакова 1981;

Гладкий 2003; Гусман 1993; Иванова 1981; Заложных 2016; Маслов 1978; Попова 2008; Поченцев 1981; Храковский 2003; Якобсон 1972.

Объектом данного исследования является категория таксиса в научной статье «Mundo, inmundo. Aproximación a los refranes mínimos en español» Х. Фонтана и Тус [2019: 11]. Предметом исследования являются способы репрезентации таксисных отношений в названном научном тексте и способы трансляции таксисных отношений при переводе. Цель данной работы состоит в том, чтобы выявить таксис в предложениях, изучить его особенности и выявить, трансформируются ли таксисные отношения в процессе перевода. В рамках данной статьи попытаемся понять, как именно таксисные отношения проявляются в тексте.

Функциональная грамматика, как одно из направлений языкознания, которое основалось в 1970-х гг., на сегодняшний день прочно закрепилось в современной лингвистической науке, получив развитие в многочисленных трудах как зарубежных, так и отечественных лингвистов.

Термин «таксис» был введен для обозначения временных отношений между двумя событиями, выраженными однородными сказуемыми, либо деепричастными и причастными формами. В узком смысле слова «инвариантное значение таксиса можно определить, как выражаемая в полипредикативных конструкциях временная соотнесенность действий, соотнесенность в рамках единого временного плана» [Бондарко 1999: 98].

Инвариантное значение таксиса выступает в следующих основных вариантах:

- а) отношения одновременности / неодновременности (предшествования – следования);
- б) временная соотнесенность действий в сочетании с отношениями обусловленности (причинными, условными, уступительными);
- в) взаимосвязь действий в рамках единого временного плана [Бондарко 1999: 98].

Исследования таксиса предполагают, в первую очередь, рассмотрение проблем структурного синтаксиса предложений, то есть сложных предложений, содержащих два и более сложных предикатов. Сложное предложение при этом определяется как «структурное и семантическое единство двух или более синтаксических конструкций, каждая со своим предикативным центром» [Иванова, Бурлакова, Поченцев 1981: 232]. Важно подчеркнуть, что в основе отношений таксиса лежит отнесение действий к одному и тому же интегральному промежутку времени (временной план в прошлом, настоящем или будущем). Таким

образом, «функционально-семантическое поле (ФСП) таксиса – это единство, образуемое разнородными языковыми средствами данного языка, объединенными семантикой временных отношений между действиями – компонентами полипредикативных комплексов в рамках целостного периода времени» [Бондарко 1987: 239].

В данной работе мы придерживаемся позиции Р. О. Якобсона, согласно которой существует две категории таксиса: зависимый и независимый. Зависимый таксис представлен в деепричастных, причастных и некоторых других конструкциях, включающих сочетание основной и зависимой предикации); независимый таксис встречается в конструкциях с однородными сказуемыми, в сложносочиненных предложениях и в сложноподчиненных предложениях разных типов - с придаточным времени, условия, уступки, с придаточным изъяснительным [Бондарко 1996: 508]

В результате анализа таксисных отношений в представленном тексте были выявлены конструкции (обороты), в которых репрезентированы таксисные отношения. Изучение данных таксисных отношений помогает выявить многогранную структуру таксиса в испанском языке, выделить его характеристики.

Так, в испанском языке широко известны так называемые связные и абсолютные инфинитивные обороты, которые имеют значение обстоятельства, соответствующего действию сказуемого всего предложения; в этом случае исполнитель действия, выраженного инфинитивом, является подлежащим всего предложения. Следующие конструкции используются в испанском языке для выражения обстоятельства времени:

– **antes de + Infinitivo**, глагол в данной конструкции обозначает действие, следующее за действием, названным сказуемым предложением:

Antes de ofrecer en el Anexo el mencionado corpus, por orden alfabético y acompañado de profusas aclaraciones en nota a pie de página, explicamos brevemente el tipo de fuentes bibliográficas consultado, los principales temas tratados en los refranes mínimos, y nos centramos en sus estructuras más recurrentes.

– **Абсолютная конструкция**, где герундий имеет собственное подлежащее, занимающее постпозицию по отношению к нему:

Finalmente, a pesar de que el grupo más nutrido de refranes mínimos aluden a algún mes (véase el apartado 1.2.), esta sección podría haberse enriquecido eliminando el sustantivo mes de formulaciones.

– **Обстоятельственные отношения: уступка, причина (следствие), образ действия, цель, условие** – выражаются аналогичными способами с помощью предлогов: *a, con, de, hasta, por* и др.:

¿Deberíamos, pues, deducir, a partir de los ejemplos anteriores, que la concisión en los refranes españoles implica estructuras de cinco, cuatro, o, a lo sumo, tres elementos? –

– **В самостоятельных инфинитивных оборотах** инфинитив выражает независимое действие, логически связанное с действием всего предложения. Эти предложения образуются с помощью предлогов (*al, por, de* и др.). Они также имеют семантику обстоятельственных предложений времени, причины или придаточных условных предложений:

En resumen, con este corpus de ochenta y nueve refranes mínimos en español, cosechados a partir de cuarenta y dos obras publicadas entre 1953 y 201622, esperamos ofrecer a la comunidad científica un material de trabajo pionero, dejando para otros paremiólogos la tarea impropia de escudriñar más refranes mínimos en el catálogo de «680 títulos relacionados con refranes y proverbios» (Carbonell, 2002: 23) del que dispone la Biblioteca Nacional.

– **Абсолютный причастный оборот** обычно относится к действию, выраженному сказуемым, и часто используется с предлогами: *de, para*:

En asturiano (cfr. Fontana, 2018) fuimos capaces de encontrar solo cuatro refranes compuestos por dos elementos y treinta y cuatro de tres elementos.

Aprovechamos para apuntar que, en dicha lengua, el 23,3%, de los refranes mínimos contiene un topónimo; en gallego, en cambio, el porcentaje desciende al 9%, mientras que ni el asturiano ni el rumano presentan topónimo alguno.

Категория таксиса в испанском языке реализована морфологически и синтаксически, значение темпоральности конкретизируется с помощью лексических ограничителей. Таксисные отношения выражаются грамматической категорией времени, темпоральностью, аспектуальностью (противопоставлением отдельных темпоральных форм). Как правило, главную роль в выражении таксисных отношений в испанском языке играет соотношение времён, его характеристика.

Список литературы

Архипова И. В. Базовые характеристики функционально – семантической категории таксиса // Вестник Таджикского национального университета. Серия: филологических наук. 2020. № 1. С. 80–87.

Бондарко А. В. Основы функциональной грамматики: Языковая интерпретация идеи времени. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 1999. 260 с.

Бондарко А. В. Глагольные категории в системе функциональной грамматики // Языки славянских культур. 2017. 336 с.

Гладкий Я. Язык и функции: Памяти Яна Фирбаса / под ред. Йозеф. 2003. С. 60–61.

Гусман Р. Выражение хронологических отношений между действиями в сложноподчиненном предложении в русском языке / М.: Просвещение, 1993. 128 с.

Лингвистический энциклопедический словарь // Советская энциклопедия / под ред. Ярцева В. Н., М.: 1990. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/> (дата обращения: 01.10.21).

Попова Н. И. Грамматика испанского языка / М.: 2008. 310 с.

Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность / Отв. ред. А. В. Бондарко. Ленинград: Наука, 1990. 264 с.

Тирадо Р. Г. О категории таксиса в русском и испанском языках // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2016. № 1 (21). С. 90–94.

Урсул К. В. Категория таксиса в структуре современного испанского языка // Вестник Университета Российской академии образования. 2015. № 1. С. 30–34.

Храковский В. С. Категория таксиса (общая характеристика) // Вопросы языкознания. 2003. № 2. С. 32–54.

Якобсон Р. О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол // Принципы типологического анализа языков разного строя. М., 1972. С. 95–113.

REPRESENTATION OF THE TAXIS CATEGORY IN THE SCIENTIFIC TEXT

Mizhgonu U. Giesova

Student of the Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures

Perm State University

6140990, Russia, Perm, Bukirev str., 15

giesova.mizhgonu@mail.ru

This article is devoted to the study of taxis in a scientific text. Taxis relations have not been studied in the Spanish language before, thus the analysis of the taxis category helps to form an idea of the presence of taxis relations in Spanish on the material of scientific texts.

Key words: taxis, functional and semantic field of taxis, independent taxis, dependent taxis.

ИДЕНТИФИКАЦИЯ МЕТАФОРЫ В ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Анастасия Валерьевна Главатских

Аспирант факультета современных иностранных языков и литератур,
«Языкознание и литературоведение» («Теория языка»)
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
nastyaglav@gmail.com

Светлана Леонидовна Мишланова

Д. филол. н., профессор, заведующая кафедрой лингводидактики
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
mishlanovas@mail.ru

В статье исследованы особенности идентификации метафоры на материале англоязычных текстов. Проанализирована алгоритмизированная процедура MIPVU, предложенная учеными Свободного Университета Амстердама. Проведен эксперимент по идентификации метафоры студентами на материале отрывка художественного произведения *The Clean Slate* (by Hilary Mantel). Обнаружено, что большая часть метафор, определяемая при помощи процедуры MIPVU, воспринималась информантами только в словосочетаниях. Информанты не идентифицировали метафору при анализе отдельных лексических единиц.

Ключевые слова: метафора, методика идентификации метафоры (MIPVU), эксперимент, базовое и контекстуальное значения.

Исследовательский интерес в области изучения метафоры существует уже несколько веков. Традиционно началом изучения метафоры считается эпоха Античности. Ещё Аристотель, изучая метафору, определял ее как фигуру речи с семантическим сдвигом. Под метафорой понимали сравнение по сходству признаков. Один из наиболее значимых вкладов в развитие теории метафоры внесли учёные М. Джонсон и Д. Лакофф, которые исследовали метафору в рамках когнитивной лингвистики. В современной лингвистике теория метафоры сохранила свою актуальность.

Цифровая трансформация XXI в. повлияла на современную науку в целом, в том числе и на исследование в области теории метафоры. Хранение больших массивов данных в электронном виде стало ос-

новным фактором для создания эффективного анализа множества текстов при помощи компьютера. Европейские учёные в Лаборатории метафоры Свободного университета Амстердама предприняли попытку исследовать и разметить корпуса текстов при помощи алгоритмизированной процедуры. Под руководством профессора Г. Стейна была создана методика идентификации метафоры MIPVU, которая помогает составить алгоритм идентификации метафоры [Steen et al. 2010].

Процедура идентификации метафоры по Г. Стейну предполагает следующие шаги:

1. Чтение текста;
2. Определение лексических единиц, составляющих данный текст;
- 3а. Определение контекстуального значения каждой лексической единицы текста;
- 3б. Определение современного базового значения каждой лексической единицы текста;
- 3с. Выявление контрастности и сходства контекстуального и базового значений лексической единицы;
4. Маркирование лексической единицы как метафоры при наличии контрастности и сходства контекстуального и базового значений [Steen et al. 2010].

Следует отметить, что при применении методики MIPVU исследователи часто указывали на возникновение сложных случаев, когда невозможно дать однозначный ответ о наличии или отсутствии метафорического значения. Алгоритм работает не со всеми единицами и имеет ограничения [Бадрызлова 2013]. В том числе не всегда удастся определить метафору, которая входит в состав устойчивого выражения.

Материалом нашего исследования послужила художественная литература на английском языке. В ходе исследования нами был размечен отрывок произведения «The Clean Slate» из сборника рассказов британской писательницы Хилари Мантел. В связи с возникновением сложных случаев, которые не подлежали окончательной разметке (идиомы, фразеологизмы и пр.), было решено провести эксперимент для анализа результатов процедуры идентификации метафоры.

Для эксперимента были отобраны 19 информантов (студенты 1 курса факультета СИЯЛ и ученица 8 класса МАОУ «Гимназия №2»), которые владеют английским языком на уровне B1-B2 (по системе CEFR). Информантам необходимо было ознакомиться с отрывком произведения «The Clean Slate» Хилари Мантел, определить и подчеркнуть слова, которые, по мнению информантов, употреблены в переносном значении и могут быть отмечены как метафоры. Во время

эксперимента информантам было разрешено пользоваться словарями Oxford Advanced Learner's Dictionary и Macmillan Dictionary.

При анализе полученных результатов было обнаружено, что в большей степени информанты воспринимали как метафору словосочетания из нескольких лексических единиц, не разделяя на отдельные единицы, в отличие от методики MIPVU, которая основывается на анализе отдельных лексических единиц.

Приведем некоторые примеры из эксперимента:

1. *...a village that slipped into the sea... (7),*
2. *...mortgaged houses on the edge of cliffs... (7),*
3. *...an accurate picture of the world... (6),*
4. *...just one rusting wire between us and infinite blue light... (10).*

В данных примерах показано, что информанты определяли словосочетания как метафоры, не анализируя каждую лексическую единицу словосочетаний. Например, 1 и 2 словосочетания, состоящие из 7 лексических единиц каждое, были определены как одна метафора, а 4 словосочетание содержало 10 лексических единиц, которые были определены как одна метафора.

Стоит отметить пару интересных феноменов в полученных данных.

Первый заключается в том, что в целом информанты определяли словосочетание из нескольких лексических единиц как одну метафору. Из идентифицированных 173 метафор большая часть состоит из нескольких лексических единиц (142), что составляет 82,1% от общего количества. Идентифицированные метафоры, состоящие из одной лексической единицы, составили 17,9% (31). Однако один из информантов идентифицировал в большей степени метафору, состоящую из одной лексической единицы: из 14 идентифицированных метафор 10 состояли из одной лексической единицы, а 4 – из нескольких лексических единиц, что составило 71,4% и 28,6% соответственно. Мы можем предположить, что информант принял самостоятельное решение анализировать лексические единицы не в словосочетаниях, а обособлено. Важно отметить, что информант не был знаком с методикой MIPVU.

Второй феномен заключается в том, что общая сумма идентифицированных метафор на всех информантов составляет 173 единицы, то есть в среднем каждый информант должен был обнаруживать по 9 метафор, однако в исследовании количество идентифицированных метафор каждым информантом варьировалось от 3 до 15 (Таблица 1). Наибольшее количество идентифицированных метафор было представлено теми информантами, чей уровень владения английским языком оказался ниже, чем у остальных информантов. Данное наблюдение позво-

ляет нам выдвинуть гипотезу о значимости работы со словарем при определении метафорического значения лексических единиц. При целостном восприятии текста читатель не разбивает его на лексические единицы, однако работа со словарем (в том числе для понимания или уточнения определения словарной единицы) дает возможность для более глубокого и детального изучения функционирования лексической единицы в тексте и сравнения ее базового и контекстуального значений. Важно упомянуть, что информанты не были знакомы с методикой MIPVU и действовали интуитивно.

Таблица 1

Идентифицированные метафоры

Количество идентифицированных метафор	3	4	6	7	8	9	10	11	13	15
Количество информантов	1	1	3	2	5	3	1	1	1	1

Подводя итог вышесказанному, мы можем дать следующие комментарии:

1) Необходимо учитывать значимость работы со словарем при работе с текстом, в особенности при определении метафорического значения лексических единиц.

2) Основываясь на первом комментарии, мы предполагаем, что необходимо создать процедуру идентификации метафоры, которая позволила бы справиться как со сложностью и недостаточной гибкостью методики MIPVU, так и с произвольностью экспериментального определения метафор.

В качестве перспектив дальнейшего исследования мы видим более подробное изучение процедуры идентификации метафоры, разработку более четкой процедуры идентификации метафоры.

Список литературы

- Алексеева Л. М.* Термин и метафора. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1998. 250 с.
- Алексеева Л. М., Ивинских Н.П., Мишланова С. Л., Полякова С. В.* Метафора в дискурсе: учеб. пособие / под ред. Л.М. Алексеевой; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. Пермь, 2013. 240 с.
- Алексеева Л. М., Мишланова С. Л.* Пермская школа метафоры // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2016. Вып. №3 (35). С. 122–133.

Алексеева Л. М., Мишланова С. Л. Формирование метафорической компетенции // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2016. Вып. №4(36). С.98–105.

Бадрызлова Ю. Г., Шехтман Н.Г., Исаева Е.В., Керимов Р.Д. Об опыте применения процедуры лингвистической идентификации метафоры (MIPVU) на русскоязычном корпусе: уточнения и дополнения к правилам процедуры // Гуманитарный вектор. Серия: Филология, востоковедение. Выпуск № 4 (36) / 2013. С. 82–92.

Исаева Е. В. Комплексный подход к изучению метафоры: от знаковой системы к когнитивным процессам // Лингвистические чтения 2012. Цикл 8. Материалы международной научно-практической конференции. 15 февраля 2012 г. Пермь. Пермь: НП ВПО «Прикамский социальный институт», 2012, с. 64–72. (Соавт.: С. Л. Мишланова, С. В. Полякова).

Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.

Мишланова С. Л., Уткина Т. И. Исследование метафорической компетенции студентов-экономистов в процессе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Том 8. № 6. Часть 1. С. 244–254.

Мишланова С. Л., Уткина Т. И. Метафора в научно-популярном медицинском дискурсе (семиотический, когнитивно-коммуникативный, прагматический аспекты): монография. Пермь: ПГУ, 2008. 428 с.

Мишланова С. Л., Шабалина О. В., Морозова Е. В. Лингводидактические аспекты исследования метафоры // Стереотипность и творчество в тексте: межвуз. сб. науч. трудов. Пермь: Перм. гос. нац. исслед. ун-т, 2016. С. 230–260.

Симашко Т. В., Литвинова М. Н. Как образуется метафора. Пермь, 1993.

Steen G. Finding metaphor in grammar and usage. John Benjamins Publishing Company, 2007. 425 p.

Steen G. J. et al. A method for linguistic metaphor identification: From MIP to MIPVU / G.J. Steen, A.G. Dorst, J.B. Herrmann, A.A. Kaal, T. Krennmayr, T. Pasma. Amsterdam: John Benjamins, 2010. 238 p.

Pragglejaz Group, MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse *Metaphor & Symbol*, 22 (1), 1–39, 2007. http://vunl.academia.edu/GerardSteen/Papers/172170/MIP_A_method_for_identifying_metaphorically_used_words_in_discourse (дата обращения: 14.02.2014).

SPECIFICITY OF ALGORITHMIC AND INTERPRETATIVE METAPHOR IDENTIFICATION PROCEDURES

Anastasia V. Glavatskikh

PhD student in linguistics and literature studies («Language theory»)
Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
nastyaglav@gmail.com

Svetlana L. Mishlanova

Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Linguodidactics
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
mishlanovas@mail.ru

The article describes the features of metaphor identification procedures in English texts. The research refers to the algorithmic metaphor identification procedure created by the scientists of VU Amsterdam. The experiment of metaphor identification by students in the extract of a story «The Clean Slate» (by Hilary Mantel) was held. It is found that the major part of metaphors, which are marked by MIPVU, are identified by informants only in word collocations. Informants do not identify the metaphors in a separate word.

Key words: metaphor, metaphor identification procedure (MIPVU), experiment, basic and contextual meaning.

**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРИМАРНОГО ТАКСИСА
В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ КОРПУСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)**

Сергей Владимирович Поткин

Студент факультета современных иностранных языков и литератур,
«Лингвистика»

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
sev208pot@mail.ru

Надежда Николаевна Меньшакова

К. филол. н., доцент кафедры лингвистики и перевода

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

В статье даётся определение термину «примарный таксис», объясняется потребность его появления как самостоятельного в области функциональной грамматики. Рассматриваются репрезентации примарного таксиса с семантикой одновременности, разновременности (предшествования и следования) в английском языке на материале корпуса английского языка, которые были отобраны путём применения методики целенаправленной выборки. Анализируется актуализация значений примарного таксиса в английских высказываниях с предложными девербативами в сочетании с таксисными предложениями. Анализируются способы трансляции примарного таксиса на русский язык.

Ключевые слова: примарный таксис, одновременность, разновременность, предшествование, следование, предложные девербативы, репрезентация примарного таксиса, трансляция примарного таксиса.

С появлением многочисленных концепций таксиса, разработанных представителями Петербургской школы функциональной грамматики Ю. С. Масловым, А. В. Бондарко, В. С. Храковским, отечественные лингвисты перенесли и сосредоточили внимание на актуализацию таксисной семантики. На данном этапе исследований интерес современных языковедов лежит в области рассмотрения ядерных, то есть наиболее проявляемых значений таксиса. Такими являются одновременность и разновременность (предшествование / следование).

Так, по трактовке Ю. С. Маслова, таксис передаёт не только хронологические отношения между действиями, но и логические, поэтому такое «сочетание времени и порядка» приводит к системе «сложной временной соотнесенности», выраженной относительными временами и их формами. По мнению исследователя, таксис не является «особой грамматической категорией», а объединяется в «комбинированную категорию» со временем или видом. Ю. С. Маслов разделил таксис на две сферы: хронологический, который рассматривает отношение времени, и логический, который подразумевает отношения условия, уступки, причины и следствия. Ученый считал, что основные и наиболее частотные значения выражает хронологический таксис [Маслов 1978: 4–44].

А. В. Бондарко рассмотрел категорию таксиса как функционально-семантическое поле (в дальнейшем ФСП). Под ФСП он понимал базирующуюся «на определенной семантической категории группировку грамматических и лексических единиц, а также различных комбинированных (лексико-синтаксических и т.п.) средств данного языка, взаимодействующих на основе общности их семантических функций» [Бондарко 1987: 26]. Лингвист сделал вывод о том, что функционально-семантическое поле имеет комплексную полицентрическую конструкцию с микрополями зависимого и независимого таксиса, при этом обе сферы содержат в себе такие компоненты, как центр и периферия [Бондарко 1984: 79]. По трактовке исследователя, центральная зона таксиса включает в себя временные характеристики одновременности и разновременности (предшествования/следования) [Бондарко 1999: 13–14].

По мнению В. С. Храковского, существует невалентностный / сирконстантный (зависимый от предиката), и валентностный / актантный (не зависимый от предиката) таксис. Невалентностный таксис лингвист подразделит на фоновый (логически обусловленный) и нефоновый / прототипический (без логической модификации) таксис. В. С. Храковский полагает, что базисные таксисные свойства передаются невалентностным / сирконстантным нефоновым / прототипическим таксисом [Храковский 2003: 44–53].

На основе вышеперечисленных исследований И. В. Архиповой вводится новый термин, репрезентирующий смежные свойства таксисной семантики, под названием «примарный таксис». В качестве примарного таксиса понимается таксисная семантика одновременности и разновременности (предшествования / следования), которая не осложнена «фоновыми значениями обстоятельственной модификации» [Архипова 2020: 111–116]. Отличия примарного таксиса от хронологи-

ческого и невалентностного / сирконстантного нефонового / прототипического таксиса прослеживаются в том, что примарный таксис актуализирует свою семантику 1) только в пределах микрополя зависимого таксиса, 2) только в продолжениях с предложными девербативами (отглагольными существительными, сохранившими видовую / аспектуальную характеристику) в сочетании с таксисными предлогами во временном / темпоральном значении.

На материале корпуса английского языка «The corpus eng_news_2020», входящего в Leipzig Corpora Collection [LC], проанализируем примеры, репрезентирующие примарный таксис. Главный компонент таксисных отношений выделим **жирным** шрифтом, зависимый – *курсивом*.

Примарный таксис одновременности репрезентируется в высказываниях с предложными девербативами в комбинации с предлогами *during, with, on, upon*. Roy's name **cropped up** *during the investigation* [LC]. Имя Роя **всплыло** *во время расследования*. *With the coming to power of a new governor, the city* **began to prosper** [LC]. *С приходом* к власти нового губернатора город **начал процветать**. *On takeoff, the plane* **picked up** tremendous speed [LC]. При взлёте самолёт набрал огромную скорость. *Upon arrival, they* **apprehended** all three suspects with the stolen goods [LC]. *По прибытии* они **задержали** всех троих подозреваемых с украденными вещами. Во всех высказываниях одновременность действий интерпретируется следующим образом: *как только..., так сразу...*

Примарный таксис разновременности представлен в предложениях с предложными девербативами в комбинации с предлогами *before, after, since, following*, причём предшествование выражает предлог *before*, а следование – предлоги *since, after, following*. *Before her departure, Alice* **thanked** the hosts [LC]. *До своего отъезда* Алиса **поблагодарила** хозяев дома. *Everyone* **could visit** the temple *since the reconstruction* [LC]. Каждый **мог посетить** храм *после* его *восстановления*. *After a sudden inspection, the plant* **was closed** [LC]. *После внезапной проверки* завод **закрыли**. *Following their arrival in London, the French delegations* **went** to Trafalgar Square [LC]. После прибытия в Лондон французские делегации **отправились** на Трафальгарскую площадь. Во всех высказываниях разновременность (предшествование/следование) действий интерпретируется следующим образом: *до/после того как..., то...*

Таким образом, примарный таксис рассматривается как самостоятельный термин в функциональной грамматике. Структура примарного таксиса выражается сочетанием предиката и предложного девербатива с таксисным предлогом в темпоральном значении. Актуализация

значений примарного таксиса одновременности и разновременности (предшествования/следования) находит достаточное количество репрезентаций в английском языке и может транслироваться на русский.

Список литературы

Архинова И. В. Функционирование девербативов в итеративно-таксисной категориальной ситуации // Мир науки, культуры, образования. 2019. №6 (79). С. 564–565.

Архинова И. В. Категория таксиса в разноструктурных языках [Taxis category in different-structured languages]: монография. Новосибирск: Новосибирский гос. пед. ун-т., 2020. 173 с.

Архинова И. В. Примарный таксис в разноструктурных языках // Гуманитарный научный вестник. 2020. №9. С. 111–116.

Архинова И. В., Шустова С. В. Таксисные семантические синкрет-комплексы // Межкатегориальное взаимодействие в функциональной грамматике: монография / науч. ред. Н.А. Трофимова; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. Пермь, 2021. С. 5–187.

Бондарко А. В. Функциональная грамматика. Ленинград: Наука, 1984. 134 с.

Бондарко А. В. Основы функциональной грамматики: Языковая интерпретация времени. Санкт-Петербург: Изд-во «Санкт-Петербургский университет», 1999. 258 с.

Маслов Ю. С. К основаниям сопоставительной аспектологии // Вопросы сопоставительной аспектологии. Л.: ЛГУ, 1978. С. 4–44.

Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / Редкол.: А.В. Бондарко (отв. ред.) и др. АН СССР. Ин-т языкознания. Ленинград: Наука, 1987. 352 с.

Храковский В. С. Категория таксиса (общая характеристика) // Вопросы языкознания. 2003. № 2. С. 32–54.

LC. Корпус английского языка «The corpus eng_news_2020». https://corpora.uni-leipzig.de/en?corpusId=eng_news_2020 (дата обращения: март – май 2022).

Условные обозначения

LC – корпус английского языка «The corpus eng_news_2020».

REPRESENTATION OF PRIMARY TAXIS IN ENGLISH (EXEMPLIFIED BY THE ENGLISH CORPUS)

Sergei V. Potkin

Student of Philology, Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
sev208pot@mail.ru

Nadezhda N. Menshakova

Candidate of Philology, Associate Professor in the Department of Linguistics and Translation
Perm State University
614990, Russia, Bukirev str., 15
mnesperanza@mail.ru

The article gives a definition of the term «primary taxis», explains the necessity for its use as a separate term in functional grammar. The representations of the primary taxis with the semantics of simultaneity, diversity (precedence and sequence) in the English language exemplified by the English corpus are explored. The representations were selected by applying the purposeful sampling method. The actualization of primary taxis meanings in the English statements included prepositional deverbatives with taxis prepositions is analyzed. Primary taxis is transmitted in Russian.

Key words: primary taxis, simultaneity, diversity, precedence, sequence, prepositional deverbatives, representation of primary taxis, transmission of primary taxis.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПАНОЯЗЫЧНОГО СПОРТИВНОГО ДИСКУРСА

Анна Олеговна Салазкина

Студентка факультета иностранных языков,
«Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)
(«Иностранный язык (испанский), Иностранный язык (английский)»)
Московский педагогический государственный университет
119991, Россия, Москва, ул. м. Пироговская, 1, стр. 1
mail@mpgu.su

Елена Владимировна Богданова

К. филол. наук, доцент кафедры романских языков им. В.Г. Гака
Московский педагогический государственный университет
119991, Россия, Москва, ул. м. Пироговская, 1, стр. 1
mail@mpgu.su

В статье представлены результаты рассмотрения стилистических особенностей следующих жанров спортивного дискурса: репортаж, тележурнал и интервью. Исследование проведено на материале видеосюжетов, посвящённых современному пятиборью, отобранных методом сплошной выборки из открытых источников (испаноязычных стриминговых сервисов и видеохостингов). Языковой анализ фактического материала позволил определить ключевые лексико-стилистические ресурсы, характерные для испаноязычного спортивного дискурса.

Ключевые слова: спортивный дискурс, тропы, метафора, градация, синекдоха.

На сегодняшний день в лингвистике нет устоявшегося понятия термина «спортивный дискурс». Очень часто данное понятие трактуется как один из компонентов дискурса масс-медиа. Действительно, указанный тип дискурса в XX–XXI вв. стал основным каналом реализации спортивного дискурса [Зильберт 2001: 45]. В нашем исследовании мы придерживаемся дефиниции, согласно которой «спортивный дискурс – это совокупностью дискурса фанатов, спортсменов, политиков, тренеров и пр. в случае, если их речемыслительная деятельность связана со спортом и реализована в средствах массовой информации» [Зильберт 2001: 45].

В данной статье представлены результаты рассмотрения стилистических особенностей устных репортажей, интервью и информационных видео датируемых 2016–2021 гг. Весь отобранный материал ха-

рактируется общей тематикой – освещение событий современного пятиборья.

Среди характерных стилистических особенностей устного спортивного дискурса можно выделить использование метафоры, синекдохи, эпитетов и градации.

Использование метафоры является одним из основных приемов познания объектов действительности, создания художественных образов и новых значений, также она выполняет художественную, номинативную и смыслообразующую функции [Жданова 2017: 69].

Пример: «Por años el pentatlón moderno ha reunido competidores que aman el deporte *dejando cada gota de sudor en las pistas*».

В рассматриваемом примере представлена метафора, призванная оказать влияние на аудиторию за счет повышенной образности и ярко выраженному эмоционально-оценочному компоненту.

Еще одним средством выразительности и воздействия в тексте является эпитет – стилистический ресурс, обладающий изобразительными и оценочными качествами. Эпитеты помогают понять отношение автора к описываемому, придают предмету эмоциональную окраску, образность и выразительность. А также могут использоваться с положительным или отрицательным оттенком, в прямом или переносном значении.

Пример: «Fernández superó a su adversario chileno Esteban Bustos con quien mantuvo *una férrea disputa* por el primer lugar».

Эпитет «*férrea*», расположенный в препозиции по отношению к существительному, призван усилить высказывание, создать более красочный образ соревновательного дня и очертить общую реальность состязаний, в которую говорящий стремится вовлечь слушателя.

Во избежание тавтологии, а также разнообразия речи используется синекдоха – «троп, состоящий в замене названия целого названием какой-л. его части, в названии частного вместо названия общего и наоборот» [Словарь лингвистических терминов 1966: 224]. Основные функции использования синекдохи в спортивном дискурсе заключаются в усилении выразительности высказывания, создании яркого образа и экономии языковых средств.

Пример: «Quedó por abajo de *Rusia y Ucrania*».

Пример: «En el penúltimo día de los Juegos Olímpicos *México* sumó otra medalla más»

В приведенных примерах комментатор использует название стран (Мексика, Россия, Украина), под которыми понимаются спортсмены, представляющие данные страны. Стоит отметить, что такой вид синекдохи характерен для всего спортивного дискурса.

Употребление градации в устной речи обусловлено желанием говорящего постепенно усиливать оттенки значений в расположенных в порядке нарастания или ослабления словах. В роли градонимов выступают неравнозначные слова, то есть те, что не относятся к одной лексико-тематической группе [Стругова 2016: 91].

Пример: «Es un buen resultado, un buen desempeño y sobre todo una gran competencia».

В рассматриваемом нами примере комментатор употребляет восходящую градацию, комментируя выступление спортсмена из Гватемалы. Употребляя данный троп, журналист создает более яркий образ происходящего, акцентирует внимание слушателя.

Резюмируя проведенное исследование, следует сказать, что использование в речи упомянутых нами стилистических ресурсов помогает журналистам повысить выразительность речи, разнообразить и украсить ее. Метафора служит для создания образа и усиления экспрессивной составляющей. Синекдоха используется для усиления выразительности высказывания называя часть вместо целого и наоборот. Градация употребляется для эскалации эмоциональной составляющей, усиления оттенков значений, а расположение слов в порядке нарастания или ослабления семантики помогает создать более яркий образ и акцентировать на этом внимание слушателя.

Все описанные нами ресурсы коррелируют с базовыми функциями спортивного дискурса: информировать, воздействовать, вовлекать, популяризировать. При реализации заявленных функций зритель получает новые знания, чувствует себя вовлеченным, причастным к спортивному событию.

Список литературы

Ахманова О. С. Словарь Лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, Москва, 1966. 569 с.

Жданова Э. А. Абжамалова Н. Д.2, Свич Н. А. Метафора и процесс метафоризации значения слов. М.: International scientific review, 20017. С. 69–72.

Зильберт Б.А. Зильберт А.Б. Спортивный дискурс: базовые понятия и категории; исследовательские задачи. М., 2001. С. 45–55.

Стругова Г. С. Градация как стилистический прием художественной речи. М.: Метеор-Сити, 2016. С. 90–93.

CHARLES FERNÁNDEZ, MEDALLA DE ORO EN PENTATLÓN MODERNO [Информационное видео] // YouTube. 28 июля 2019. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=fTsvI24nclk> (дата обращения: 16.01.2022).

Ismael Hernández Medalla De BRONCE Pentatlon Moderno Ismael Hernández Bronze Para México Rio 2016 [Информационное видео] // YouTube. 20 августа 2016. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=wuGZyysVGco> (дата обращения: 16.01.2022).

Pentatlon Campeonato Mundial [Информационное видео] // YouTube. 9 сентября 2018. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=qWwpOjUJ8GA> (дата обращения: 16.01.2022).

Pentatlón Moderno Escuela Militar de Cadetes [Информационное видео] // YouTube. 4 мая 2021. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=pHAnewuLKuM> (дата обращения: 16.01.2022).

STYLISTIC FEATURES OF THE SPANISH SPORTS DISCOURSE

Anna O. Salazkina

Student of Foreign Languages in the "Pedagogical education (with two training profiles) ("Foreign language (Spanish), Foreign language (English))"

Moscow Pedagogical State University

119991, Russia, Moscow, st. m. Pirogovskaya, 1, building 1

mail@mpgu.su

Elena V. Bogdanova

Candidate of Philology, Associate Professor in the Department of Romance Languages named after V.G. Gak

Moscow Pedagogical State University

119991, Russia, Moscow, st. m. Pirogovskaya, 1, building 1

mail@mpgu.su

The article presents the results of considering the stylistic features of the following genres of sports discourse: report, TV magazine and interview. The study was carried out on the material of video clips dedicated to the modern pentathlon, selected by continuous sampling from open sources (Spanish streaming services and video hosting sites). A detailed analysis of the factual material made it possible to identify the stylistic resources that are characteristic of the Spanish sports discourse.

Key words: sports discourse, trope, metaphor, gradation, synecdoche.

ТРАНСЛЯЦИЯ КОНЦЕПТА *VACUNACIÓN* В ПЕРЕВОДЕ НАУЧНОГО ДИСКУРСА

Анастасия Тимуровна Шилова

Студентка факультета современных иностранных языков и литератур,
«Лингвистика»

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
shilova.anastasiya.00@gmail.com

Наталья Владимировна Хорошева

К. филол. н., доцент, заведующий кафедрой лингвистики и перевода,
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15.
romanphyl@gmail.com

В статье анализируются особенности трансляции доминантного концепта *VACUNACIÓN*, актуализованного в испанской научной статье, при переводе на русский язык. Исследование концепта в рамках когнитивно-дискурсивного подхода позволяет выделить ключевые смыслы научной статьи, выявить фрейм доминантного концепта на языке оригинала, который станет основой для перевода и позволит сформировать интегральный фрейм *VACUNACIÓN* / *ВАКЦИНАЦИЯ*.

Ключевые слова: когнитивное переводоведение, концепт, фрейм, когнитивно-дискурсивный анализ.

Когнитивное переводоведение как новое направление исследований ставит целью рассмотрение процесса и результатов перевода с позиции обращения к таким явлениям, как переводческая личность с протекающими в её сознании когнитивными процессами, усмотрения взаимосвязи субъекта и объекта перевода [Чистова 2019: 65].

К ключевым категориям когнитивного переводоведения принято также относить концепт, фрейм, дискурс. Лингвокогнитивный подход предполагает рассмотрение концептов как неких ментальных конструкторов, заключающих в себе информационные представления о мире [Кубрякова 1996, Попова, Стернин 2007]. Фрейм есть ни что иное как способ представления и организации знания, заложенного в определенной ментальной структуре – концепте.

Когнитивно-дискурсивный подход в рамках современного направления когнитивного переводоведения содержит обращение к концептуальному моделированию, представленному следующими этапами: предпереводческий этап, этап перевода ИТ, этап редактирования ПТ (этап постперевода) [Хрусталева 2018].

Актуальность данной работы заключается в изучении специфики концепта, который в 2020–2022 гг. стал чрезвычайно значимым для мирового сообщества в ходе пандемии вируса SARS-CoV-2. Материалом исследования послужила статья Р. Даль-Рэ и В. Кампс «Agosto 2021 y la variante Delta: ¿es aceptable obligar a las personas a vacunarse contra el SARS-CoV-2?», опубликованная в марте 2022 г. в номере 5 испанского медицинского журнала «Medicina clínica», а также ее перевод на русский язык, выполненный автором данного исследования. Обращение к актуализации концепта VACUNACIÓN не только в испанских научных текстах, но и в их переводе на русский язык, позволяет выделить в его структуре те общие трансформации, которые концепт претерпел буквально «на наших глазах».

Мы поставили целью изучение особенностей структуры и вербализации концепта VACUNACIÓN и его трансляции при переводе данной научной статьи с испанского языка на русский язык.

В результате предпереводческого анализа нами было выделено несколько ключевых смыслов научной статьи, а структура рассматриваемого концепта, актуализированного в изучаемой статье, была представлена в виде фрейма, состоящего из шести слотов.

Первый слот **naturaleza de la vacunación** отражает представления о том, какие характеристики могут быть приписаны вакцинации. Второй слот **finés de la vacunación** являет собой цели проведения вакцинации. Третий слот **vacunas** отражает характеристики и этапы создания вакцин. Четвертый слот **motivos de la vacunación** указывает обстоятельства, вынуждающие пройти вакцинацию. Пятый слот **población** в свою очередь представляет приоритетные группы населения для вакцинации, общее деление населения в период пандемии и отношение разных групп общества к обязательной вакцинации. Последний слот **medidas del gobierno** отвечает за вербализацию действий правительства.

Полученная фреймовая модель позволила на этапе перевода следовать логике автора, а на этапе постперевода – проанализировать особенности употребления тех или иных вербальных репрезентантов, обосновать принятые переводческие решения и получить интегральный фрейм VACUNACIÓN / ВАКЦИНАЦИЯ.

Обратимся к слоту **naturaleza de la vacunación** и к одному из репрезентантов – «*completa*». Общеизвестно, что большая часть вакцин представлена в двух дозах, которые ставятся с промежутком в несколько недель. Испанский онлайн словарь дает следующее определение слову «*completo*»: «*Que tiene todos los elementos o partes que normalmente lo componen*» («Имеющий все элементы или части, из которых обычно состоит») [Diccionarios.com: эл. ресурс].

ИТ	ПТ
<i>Así, en agosto de 2021, hasta 21 países europeos exigían el certificado de vacunación completa <...> para asistir a interiores de lugares públicos y a concentraciones humanas en exteriores...</i>	<i>Tak, по состоянию на август 2021 года, в 21 европейской стране для посещения закрытых и открытых общественных мест с большим скоплением людей обязательно наличие сертификата о двухэтапной вакцинации...</i>

Таким образом, употребление лексемы «*completo*» связано непосредственно со стремлением авторов подчеркнуть, что эффективность вакцин и вакцинации возможна лишь при условии получения второй дозы. Возможные варианты перевода могут быть: «*двухэтапная вакцинация*» либо же «*полная вакцинация*». «*Полная вакцинация*» может трактоваться, как вакцинация всех граждан или определенной группы населения в значении «100%». Кроме того, данный вариант перевода не отражает особенностей прохождения вакцинации, соответственно наиболее точным будет перевод «*двухэтапная вакцинация*».

Обратимся к слоту **población** и рассмотрим подслот *grupos generales*. Одним из вербальных репрезентантов подслота является лексема «*terceros*». Словарь RAE дает данному слову 12 определений [Diccionario del RAE: эл. ресурс]. Приведем некоторые из них: 1) Que ocupa en una serie el lugar número tres (занимающий третье место по порядку); 2) Que media entre dos o más personas (посредник между двумя и более лицами); 3) Distinta de las que intervienen en un asunto. Seguro a terceros. (не причастный к делу. К примеру: страхование третьих лиц).

ИТ	ПТ
<i>La obligatoriedad de la vacunación enfatiza el beneficio de terceros (la comunidad) sobre el beneficio individual.</i>	<i>Обязательный характер вакцинации подчеркивает приоритетность группы людей (общества) над отдельными гражданами.</i>

Дискуссионным является вопрос о том, приемлемо ли принуждать к вакцинации или нет. Авторы статьи уверены, что отказ одного человека может привести к куда более серьезным последствиям, и в данном случае не может идти речи о свободе действий и выбора, если этот выбор может принести вред другим. Соответственно понятие «*terceros*» употребляется для обозначения противопоставления одного человека и групп людей, целого общества. Таким образом, на наш взгляд, будет некорректным перевести «*terceros*» как «*третьи лица*» и наиболее точным будет перевод «*группы людей*».

Рассмотрим особенности употребления одного из репрезентантов подслота *incentivos* (слот **medidas del gobierno**), который объединяет в себе методы стимулирования. Одним из таких методов является «*prago en especie*». Если обратиться к определению данного выражения, можно найти следующее: «*El pago en especie es una modalidad de pago que se hace mediante la entrega de otro bien o servicio, y no mediante dinero en efectivo*» («оплата натурой – это форма оплаты, которая осуществляется не денежными средствами, а путем предоставления другого товара или услуги»).

ИТ	ПТ
<p><i>Abundando en la misma idea, el bioeticista Julian Savulescu manifestaba en noviembre de 2020 que prefería un pago en dinero o en especie para incentivar la vacunación frente al SARS-CoV-2, antes que hacerla obligatoria. <..> El pago en especie (o «pasaporte de vacunación») podría traducirse en una mayor facilidad para viajar, socializar o trabajar...</i></p>	<p><i>С той же идеей выступил биоэтик Джулиан Савулеску в ноябре 2020 года, утверждая, что вместо принуждения он предпочел бы денежные выплаты или паспорт вакцинации как стимул. <...> В то же время паспорт вакцинации может значительно облегчить путешествия, общение и работу...</i></p>

Авторы статьи приводят мнение биоэтика, выступающего за применение методов стимулирования. Однако употребление понятия в первом случае не вносит ясности о том, что же относится к «*prago en especie*», и действительно ли речь идет о предоставлении товара или услуги. Во втором же случае авторы поясняют, что под «оплатой натурой» подразумевается предоставление паспорта вакцинации, который бы гарантировал ряд преимуществ для его обладателей. Таким образом, было принято решение в обоих случаях перевести выражение «*prago en especie*» как «*паспорт вакцинации*», поскольку

перевод «*оплата натурой*» внес бы неоднозначности и привел бы к неправильной интерпретации смысла оригинала.

В результате исследования мы пришли к выводу о том, что концептуализация позволяет сохранить и успешно передать в ПТ структуру фрейма доминантного концепта VACUNACIÓN, а интегральный фрейм иллюстрирует возможность актуализации на языке перевода всех слотов и подслотов фрейма оригинала. Концептуальное моделирование в процессе перевода позволяет четко следовать авторской логике развертывания смыслов научной статьи и представления доминантного концепта.

Таким образом, исследование в рамках когнитивно-дискурсивного подхода позволяет путем обращения к социальному контексту и особенностям вербальной репрезентации выбрать наиболее удачную стратегию перевода научной статьи, которая позволит в полной мере транслировать представленное авторами научное знание. При этом когнитивно-дискурсивный подход представляется наиболее перспективным методом «апробации» результатов перевода, поскольку дает возможность выявить структуру транслируемого знания и сохранить ее как на этапе перевода, так и на этапе постперевода, то есть редактирования.

Список литературы

Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М.: Изд-во Мос. гос. ун-та, 1997. 242 с.

Стернин И.А., Попова З.Д. Семантико-когнитивный анализ языка. Монография. Воронеж: Истоки, 2007. 250 с.

Хрусталева М.А. Моделирование концепта при переводе: этапы когнитивно-дискурсивного анализа // Евразийский гуманитарный журнал. 2018. №4. С. 80–83.

Чистова Е.В. Предметное поле отечественного когнитивного переводоведения: ключевые точки и векторы развития // Вестник ТГПУ. 2019. №9. С. 64–70. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predmetnoe-pole-otechestvennogo-kognitivnogo-perevodovedeniya-klyuchevye-tochki-i-vektory-razvitiya> (дата обращения: 02.05.2022).

Список словарей

DRAE – Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.a ed. URL: <https://dle.rae.es> (дата обращения: 11.05.2022)

Diccionarios.com [Электронный ресурс]. URL: <https://www.diccionarios.com/> (дата обращения: 11.05.2022)

Economipedia – Diccionario económico [Электронный ресурс]. URL: <https://economipedia.com/definiciones> (дата обращения: 20.05.2022)

Источник материала

Dal-Ré R., Camps V. Agosto 2021 y la variante Delta: ¿es aceptable obligar a las personas a vacunarse contra el SARS-CoV-2? // *Medicina Clínica*. Elsevier Science Publishing Company, Inc. 2022. № 5. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0025775321006163?via%3Dihub> (дата обращения: 01.02.2022)

**TRANSLATION OF THE CONCEPT *VACUNACIÓN*
IN THE TRANSLATION OF SCIENTIFIC DISCOURSE**

Anastasiya T. Shilova

Student of Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures,
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
shilova.anastasiya.00@gmail.com

Natalia V. Khorosheva

Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Linguistics and
Translation Department
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15.
romanphyl@gmail.com

The article analyzes the aspects of translation of the dominant concept *VACUNACIÓN*, actualized in the Spanish scientific article, when translated into Russian. The study of the concept within the cognitive-discursive approach allows to identify key meanings of the scientific article, to identify the frame of the dominant concept in the original language, which will be the basis for the translation and allow to form an integral frame *VACUNACIÓN* / *ВАКЦИНАЦИЯ*.

Key words: cognitive translation studies, concept, frame, cognitive-discursive analysis.

УДК 81'42

СОВРЕМЕННЫЙ ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС: АФОРИСТИКА В РИТОРИКЕ БАРАКА ОБАМЫ

София Сергеевна Яцкова

Магистрант, кафедра лингвистики и перевода

Пермский государственный национальный исследовательский университет

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

jatskova2012@yandex.ru

Меньшакова Надежда Николаевна

К. филол. н., доцент кафедры лингвистики и перевода,

Пермский государственный национальный исследовательский университет

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

mnesperanza@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы политического дискурса, в том числе, англоязычного политического дискурса. Проводится анализ мнений различных исследователей по политическому дискурсу. Исследуются лингвистические стратегии, которые использовал Б. Обама.

Ключевые слова: политический дискурс, политическая риторика, речи политиков, язык политики, манипулятивность, аффористика.

Политическому дискурсу посвящено большое количество исследований, однако ни в зарубежной, ни в отечественной науке не существует одного общепринятого определения политического дискурса. А. Н. Баранов считает, что политический дискурс представляет собой совокупность всех речевых актов, которые используются в политических дискуссиях, а также в правилах публичной политики, традиций и проверенных опытом [Баранов, Казакевич, 1991: 45].

Политический дискурс характеризуется манипулятивностью, что является необходимым условием для достижения его целей и задач. Обычно язык политиков является средством воздействия на публику. Связь между языком и политикой проявляется в том, что ни один политический режим не может существовать без коммуникации. Язык необходим политикам для того, чтобы информировать, давать указания, проводить законодательные акты, убеждать и т. д. Язык политических речей — это во многом язык обещаний. Для достижения поставленной политиком цели, его речь должна затронуть нужную «струну» в массовом сознании, т.е. высказывания должны укладываться в рамки мнений и оценок адресатов. Этого можно добиться, прибег-

нужно к различным средствам, в том числе и языковым, одним из которых является афористичность речи.

В данном анализе политической речи главной задачей считаем установить взаимосвязь лингвистического и политического поведения оратора.

Чтобы перейти к анализу афористической риторики, используемой Б. Обамой, необходимо вначале дать определение термину «риторика». Политическая риторика, с нашей точки зрения, это – искусство убеждения аудитории для успешного достижения необходимых политических целей. Убеждение, как представляется, осуществляется прежде всего с помощью вербальных средств, которые помогают сформировать отношение или побудить к действию. Дж. Кэмпбелл считает, что «риторика – искусство или талант выстраивать речь в соответствии с её целями», которых он выделял четыре: «облегчить понимание, поразить воображение, взволновать и воздействовать на волю» [Кэмпбелл 1873:53].

Э. Шейгал провел комплексный анализ политического дискурса как объекта лингвокультурологического исследования, указав на составляющие его характеристики и функции. Он выделяет: а) преобладание массового адресата; б) доминирующая роль фактического общения; в) смысловая неопределенность, выраженная в том, что политики, как правило, избегают прямо высказывать свои мнения, а значимым фактом становится момент веры; г) опосредованность политической коммуникации фактором СМИ, в результате чего возникает дистанция между лидером и массами, при этом сближение способствует демократичности, а дистанцирование – авторитарности дискурса; д) театральность, проявляющаяся для политиков в необходимости «работать на публику»; е) динамичность языка политики, обусловленная изменчивостью ситуации и злободневностью отражаемых реалий; ж) эзотеричность как результат использования манипулятивных стратегий, важнейшими из которых являются эвфемизация, намеренная уклончивость, намек и ссылки на слухи [Шейгал 2004: 45]. В исследованиях О. Паршиной и О. Михалевой политический дискурс рассматривается как особый манипулятивный процесс, который определяется различными стратегиями и тактиками [Паршина 2005: 30; Михалева 2009: 75].

Для начала мы определим политический дискурс как тип дискурса наглядного и отчасти воздействующего характера, который направлен на использование языка как средства контроля, убеждения и манипулирования массовым и индивидуальным сознанием. Среди определяющих черт политического дискурса мы также отмечаем по-

стоянно растущий уровень экспрессии в речах политических лидеров, основной целью которых является борьба за власть, ориентированная на подчеркивание личности политического лидера. С ростом конкуренции в политической сфере политические лидеры с лингвистической точки зрения приобретают индивидуальные черты. Однако вопрос об индивидуальных характеристиках политического дискурса еще не решен.

Поскольку человек не может существовать вне языка как средства интеграции с культурой своего народа, ориентация на антропоцентрическую парадигму способствовала развитию культурной лингвистики, которая анализирует язык и культуру в их диалоге и взаимодействии. Аккумулируя и передавая информацию, язык отражает не только реальный и окружающий мир, но и менталитет нации, национальный характер, традиции, обычаи, систему норм и ценностей [Тер-Минасова 2000:47]. Национально-культурные особенности присущи всем языковым уровням, но более ярко они выражены с помощью афоризмов, благодаря своей внутренней форме сохраняющих и отражающих мировосприятие этнической группы. Для достижения потенциальной целевой аудитории политические ораторы прибегают к различным языковым средствам выразительности, нагруженным целями, стоящими перед конкретным оратором. Среди них мы можем встретить и афоризмы. Современные словари определяют: афоризм – «остроумная мысль, выраженная в лаконичной запоминающейся текстовой форме и впоследствии неоднократно воспроизводимая другими людьми» [Шейгал 2004:56]; пословица – «изречение в виде грамматически законченного предложения, в котором выражена народная мудрость в поучительной форме» [Шейгал Е. И. 2004: 45]. Являясь неотъемлемой частью национальной культуры, афоризмы разных политиков впитывают и воплощают в себе не только различные события, происходящие в обществе, но и культурные особенности конкретного народа. Поэтому афоризмы политических лидеров способны наиболее эффективно влиять и изменять мнение общества. Следовательно, роль афоризмов в политическом дискурсе нельзя отрицать. Однако следует отметить, что все еще существует необходимость изучения вопроса о культурных особенностях функционирования афоризмов в политическом дискурсе, который в значительной степени подвержен влиянию определенного мировоззрения данного сообщества.

В настоящее время существует большое количество фундаментальных исследований, посвященных изучению пословиц американского варианта английского языка. В частности, изучаются высказывания

президентов и видных политических деятелей, поскольку именно они часто используют в своих речах различные афоризмы.

Для исследования мы отобрали и проанализировали выступления англоговорящего политического деятеля Барака Обамы.

В своих публичных выступлениях Б. Обама часто использует основные постулаты американской общественно-политической философии.

“Government of the people, by the people, for the people” (Власть народа, волей народа и для народа) и *“All men are created equal”* (Все люди рождены равными). Таким образом Б. Обама подчеркивает свою близость с народом. Он хочет показать, что он такой же простой американец для получения большего одобрения своим электоратом. Отметим, что что данная паремия употребляется в связи с обсуждением расовой проблемы, что непосредственно касается Б. Обамы как представителя афроамериканской части населения США.

В своей речи в Чикаго Б. Обама не просто использует поговорку, он обращается к словам А. Линкольна: *“a government of the people, by the people and for the people has not perished from this Earth”* (*Barack Obama's Victory Speech November 5, 2008*) («правительство народа, народом и для народа не исчезло с этой земли»), чтобы подчеркнуть значимость выбора, сделанного народом в тот день, отметить момент возвращения к основам, заложенным несколько веков назад отцами американской нации. Поддерживая идею народовластия, их ведущей роли в государстве, Б. Обама представляет свою личную победу на президентских выборах как победу народа: *“This is your victory”* (Это ваша победа).

Далее, афористичное выражение, произнесённое Б. Обамой в речи по вопросам политики Американско-израильского комитета по общественным связям, это: *“Diplomacy is measured by patience and effort”* (*B. Obama, March 2, 2007*). Лаконичность и сжатость выражения демонстрируют точку зрения Б. Обамы на решение дипломатических вопросов (*patience and effort*). Простота высказывания и ясность мысли, отсутствие "отвлекающих моментов" заставляют глубже вдуматься во внутреннее содержание и в итоге согласиться с автором, то есть занять позицию по данному вопросу на стороне оратора, что исключительно важно в рамках предвыборной кампании. Это создает чувство доверия к оратору, веру в искренность его слов и желание присоединиться к общему делу на благо страны.

Следует заметить, что при использовании афористичности в политической речи характерно доминирование субъективности, агитационный «подтекст», лесть, манипулятивность - способность в определен-

ном контексте звучать (воздействовать) на слушателя благодаря своему внешнему оформлению и внутреннему содержанию.

Афористичность также проявляется в стремлении Б.Обамы от своего имени или устами иного лица обобщать жизненный опыт, в его способности передавать адресату по ходу повествования или речи свою точку зрения, облеченную в компактную форму и, тем самым, при необходимости воздействовать на него и менять его точку зрения. Это можно сделать, соотнеся личный жизненный опыт и/или убеждения с уже готовой чужой формулой, или с собственной, созданной для конкретной ситуации.

За речью стоит человек с набором своих когнитивных установок, который выбирает, исходя из них, вербальные и невербальные стратегии воздействия на целевую аудиторию.

Так, политик специально выбирает пословицы для своей речи, чтобы воздействовать на слушателя. Использование пословиц в своих речах Б. Обамы позволяет ему выступать в роли хранителя традиций, демонстрируя бережное отношение к основным национальным принципам. Творческое применение, с другой стороны, помогает политику передать новое когнитивное содержание, отличное от традиционных представлений и установок.

Список литературы

Баранов А. Н., Казакевич Е. Г. Парламентские дебаты: традиции и новации. М.: Знание, 1991. 64 с.

Кэмпбелл Дж. Философия риторики, Нью-Йорк 1841. Факсимиле изд., 1992. Факсимиле и перепечатки ученых.

Михалева О. Л. Политический дискурс: Специфика манипулятивного воздействия. Москва: Либроком. 256 с.

Паришина О. Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной российской политической элиты: автореферат дис...д. филол. н., Саратов, 2005. 48 с.

Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: Слово / Slovo, 2000. 262 с.

Шейгал Е. И. Категоризация мира политики в жанрах политической афористики // Культурные слои во фразеологизмах и дискурсивных практиках. Москва: Языки славянской культуры. 2004. С. 271–279.

MODERN POLITICAL DISCOURSE: APHORISTICS IN THE RHETORIC OF BARACK OBAMA

Sofia S. Yatskova

Student of Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures,
Perm State University
614990, Russia, Bukirev str., 15
jatskova2012@yandex.ru

Nadezhda N. Menshakova

Candidate of Philology, Associate Professor in the Department of Linguistics and
Traslation,
Perm State University
614990, Russia, Bukirev str., 15
mnesperanza@mail.ru

The study deals with the issues of political discourse, including English-language political discourse. An analysis of the opinions of various researchers on political discourse is conducted. The linguistic strategies used by B. Obama are investigated.

Key words: political discourse, political rhetoric, politicians' speeches, political language, manipulativeness, aphoristics.

Раздел 2. Перевод и переводоведение

УДК 81'25:81'38

К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕДАЧИ АВТОРСКОЙ СТИЛИСТИКИ В ЛЮБИТЕЛЬСКОМ ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ LACRIMOSA)

Михаил Игоревич Анисимков

Магистрант кафедры иностранных языков,
«Устный перевод, межкультурная коммуникация и когнитивная лингвистика»
Уральский федеральный университет
им. первого Президента России Б. Н. Ельцина
620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19
mi.anisimkov@mail.ru

Алиса Сергеевна Поршнева

Д. филол. н., профессор кафедры иностранных языков
Уральский федеральный университет
им. первого Президента России Б. Н. Ельцина
620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19
alice-porshneva@yandex.ru

В статье анализируется передача стилистических средств выразительности, прежде всего метафор, в любительских переводах немецкоязычных текстов песен группы Lacrimosa на русский язык. Рассматриваются применяемые переводчиками стратегии передачи метафоры, а также степень успешности ее передачи.

Ключевые слова: Lacrimosa, Тило Вольфф, рок-поэзия, песенная лирика, метафора, любительский перевод.

Одним из актуальных предметов изучения современного переводоведения является феномен любительского перевода, то есть перевода, выполненного энтузиастами без специального образования [Раренко 2011: 78]. В настоящей работе речь идет о проблеме передачи стилистической информации – главным образом метафор – в непрофессиональных переводах немецкоязычной рок-поэзии на русский язык на материале творчества группы Lacrimosa.

В рамках филологической модели описания песенной лирики [Свиридов 2010] авторская песенность признается разновидностью литературного текста, а значит, ее перевод оказывается видом поэтического

перевода. Главное отличие перевода авторской лирики от поэтического перевода заключается в «подчиненности песенного текста мелодии произведения» [Зуев 2011], обуславливающей высокую плотность информации в таких произведениях (обычно композиция длится не дольше 3–4 минут), а также особой прагматикой текста, определяемой прежде всего задачами описания авторского художественного мира («второй реальности») и убеждения «в своей точке зрения» [Пилюте 2010: 5].

Важнейшим средством образности в рок-поэзии является метафора. Именно метафоричность рок-поэзии привлекает сейчас повышенный интерес исследователей, которые даже разрабатывают специальные метафорические модели [Дымова 2020: 3]. Материал данного исследования не стал в этом отношении исключением: тексты песен *Lacrimosa* изобилуют метафорами.

Приведем определение метафоры, подходящее для настоящего исследования. Исследуя метафоричность текстов американской рок-группы *The Doors* (отметим, что данный материал весьма близок к нашему), Т. Ю. Сомикова, М. И. Абдыжапарова и Е. В. Голубева на основе ряда литературоведческих и лингвистических определений метафоры синтезировали для целей своего исследования следующее определение данного понятия: «метафора – это троп, представляющий собой “скрытое сравнение”, осуществляемое путем употребления слова в переносном значении на основе субъективно воспринятого сходства двух предметов или явлений (“огонь желанья”), объективно не связанных друг с другом по типу метонимической смежности (“читать Чехова”) и не представленных в тексте в виде прямого двучленного сравнения (“ее уста, как роза, рдеют”）」 [Сомикова, Абдыжапарова, Голубева 2020: 446].

Очевидно, что высокая степень метафоричности рок-поэзии может представлять сложности как для декодирования смыслов, заложенных в произведение автором, так и для перевода.

По итогам исследования нашего корпуса материала мы выделили три стратегии передачи метафор. Первая стратегия состоит в полном воссоздании метафоры на языке перевода без изменения образности, cf. примеры из оригинальных и переводных текстов песен *Lacrimosa* «*Flamme im Wind*» (пример 1) и «*Versuchung*» (пример 2):

- (1) *Mein kleines Lebenslicht – eine Flamme im Wind* [Lyrsense: URL]
Моя маленькая жизнь – пламя на ветру [Lyrsense: URL]
Моя маленькая жизнь – лишь пламя на ветру [ЛЛ: URL]
Крошечный свет моей жизни – пламя на ветру [LFCR: URL]

(2) Das Schild der Freundschaft deckt ihn jahrelang
Dahinter sammelt er die Waffen [Lyrsense: URL]
Щит дружбы прикрывает его много лет,
За ним он прячет оружие [Lyrsense: URL].
Скрывался за щитом дружбы в течение многих лет,
Пряча оружие [ЛЛ: URL].
Щит дружбы
Скрывает его годами
За ним он прячет оружие [LFCR: URL]

Кроме того, метафора может быть передана другой метафорой (с заменой образности), cf. примеры из оригинальных и переводных текстов песен Lacrimosa «Tränen der Existenzlosigkeit» (пример 3) и «Refugium» (пример 4):

(3) Bereit zu verfallen [Lyrsense: URL]
Готовый рассыпаться [Lyrsense: URL]
Готовый зачихнуть [ЛЛ: URL]
Готовый утратить силы [LFCR: URL]

(4) Und unsere Finger sind die Summe unserer Sinne [Lyrsense: URL]
А прикосновение рук – итог наших чувств [Lyrsense: URL].
и наши пальцы – квинтэссенция наших чувств [LFCR: URL].

В первом переводе оригинальный образ, содержащийся в глаголе *verfallen* ‘разваливаться’, подвергся незначительным изменениям: он передан глаголом «рассыпаться», в котором появляется сема ‘рассыпчатость’, прибавляющая, как нам представляется, фигуре лирического героя хрупкости. Во втором переводе мы можем отметить более существенное изменение исходного образа: лирический герой теперь готов «зачихнуть», словно растение, которому не хватило заботы, внимания, надлежащего ухода.

Наконец, в переводе может наблюдаться деметафоризация. Иными словами, семантика исходного образа может быть передана нейтральными лексическими средствами на языке перевода, cf. примеры из оригинальных и переводных текстов песен Lacrimosa «Lichtgestalt» (пример 5) и «Tränen der Existenzlosigkeit» (пример 3, последний вариант перевода):

(5) Lichtgestalt, in deren Schatten ich mich drehe [Lyrsense: URL]
Светлый образ, в тени которого я нахожусь [Lyrsense: URL]

В первом примере компонент метафоры *ich drehe mich* ‘я вращаюсь’ подвергнут нейтрализации (деметафоризации): употреблено ней-

тральное слово «нахожусь», лишенное стилистической окраски и какой бы то ни было образности. Аналогичным изменениям подверглась метафора из второго примера: оригинальный образ действия (процесса) *verfallen* ‘разваливаться’ передан в переводе нейтральным оборотом «утратить силы».

На уровне синтаксиса повсеместно используемым средством образности оказался синтаксический параллелизм. Обычно переводчики-любители без проблем справлялись с передачей параллелизма, cf. пример из оригинального и переводных текстов песни *Lacrimosa* «Lichtgestalt»:

(6) Ich bin der Atem auf deiner Haut
Ich bin der Samt um deinen Körper
Ich bin der Kuss in deinem Nacken
Ich bin der Glanz auf deinen Wimpern [Lyrsense: URL]
Я – дыхание на твоей коже,
Я – бархат вокруг твоего тела,
Я – поцелуй на твоей шее,
Я – блеск на твоих ресницах [Lyrsense: URL].

В ходе работы с материалом нам встретились и «негативные» примеры – то есть случаи искажения стилистической информации оригинала. Приведем примеры.

(7) Ich bin die Fülle deiner Haare [Lyrsense: URL]
Я – объем твоих волос [LFCR: URL]

Данный пример взят из перевода песни «Lichtgestalt» с сайта *lacrimosa.life*; стилистическая ошибка содержится в словосочетании *объем твоих волос*. Приведенный перевод является калькой и по смыслу верен, но в «обыденном» немецком языке (а также в рекламном дискурсе) применительно к объему волос обычно употребляется слово *Volumen*. В оригинале употреблено слово *Fülle* ‘полнота, пышность’, и его передача русским *объем* явно обедняет образность строчки за счет «снижения» регистра. Тило Вольффу как автору присуща высокая степень «поэтичности» текстов, зачастую в них в религиозных тонах воспевается возвышенный и богоподобный образ: в данном случае на это прямо указывает уже заголовок песни – *Lichtgestalt* ‘Светоносный образ’ (в одном из вариантов перевода заголовка, который мы считаем наиболее удачным). В свете вышесказанного словосочетание *объем волос*, которое мы могли бы встретить, например, на этикетке от шампуня, выглядит здесь совершенно неуместно.

(8) Doch niemand wird mich hören
Wer soll mich denn auch hören?
Ich bin doch ganz allein! [Lyrsense: URL]
Но никто не слышит меня...
Ну а кто меня должен слышать?
Я ведь совершенно один... [ЛЛ: URL]

Пример взят из перевода песни «Tränen der Existenzlosigkeit». В нем явным стилистическим нарушением является начальный компонент фразы *Hu a* (вторая строка), имеющий разговорно-сниженный оттенок, из-за которого она «выпадает» из общего плана и настроения текста: содержательное наполнение текста «Tränen der Existenzlosigkeit» определяется мотивами распада и фрагментации личности и ее эмоциональной неустойчивости, а его тон отличает мрачная торжественность. Ввиду этого указанный разговорный элемент существенным образом искажает стилистическое оформление оригинального текста.

* * *

Любительские переводы рассмотренной нами песенной лирики обнаруживают значительный качественный разброс, и это относится, в частности, к передаче стилистики и метафор оригинала. Встречаются весьма удачные находки, довольно точно передающие оригинальную стилистику; но есть и случаи потери торжественной тональности, присущей лирике Тило Вольффа. Таким образом, наращивание «стилистической чувствительности» – одна из важнейших «зон роста» непрофессиональных переводчиков рок-поэзии.

Список литературы

Дымова А. В. Цвет как основа метафорического моделирования в британском и американском рок-дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург: [б.и.], 2020. 24 с.

Зуев М. П. К вопросу о переводе текстов английских песен: наблюдения переводчика / Молодежь и наука: сб. материалов VII Всерос. науч.-техн. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых [электрон. ресурс]. Красноярск, 2011. Режим доступа: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2011/section16.html> (дата обращения: 15.03.2022).

ЛЛ – Лингво Лаборатория [электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.amalgama-lab.com/> (дата обращения: 12.03.2022).

Раренко 2011 – Основные понятия англоязычного переводоведения: терминологический словарь-справочник / сост. М. Б. Раренко. М.: ИНИОН, 2011. 250 с.

Пилоте Ю. Э. Немецкоязычная и русскоязычная рок-поэзия: проблемы типологии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Калининград: [б.и.], 2010. 25 с.

Свиридов С. В. Три модели описания авторской песенности / Вестник московского университета. Сер. 9. Филология. 2010. № 5. С. 61–68.

Сомикова Т. Ю., Абдыжапарова М. И., Голубева Е. В. Метафоричность творчества американской группы «The Doors» и способы передачи метафор в переводах песенных текстов на русский язык / Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1 (80). С. 446–449.

Lyrsense: переводы песен [электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://de.lyrsense.com> (дата обращения: 19.02.2022).

LFCR – The Biggest Lacrimosa Fan Club in Russia [электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://lacrimosa.life> (дата обращения: 18.02.2022).

MORE ON THE PROBLEM OF TRANSLATING THE AUTHOR'S STYLISTICS IN AMATEUR TRANSLATION (BASED ON SONG TEXTS BY LACRIMOSA)

Mikhail I. Anisimkov

Student of Interpretation, Cross-cultural Communication, and Cognitive Linguistics
Master degree course,
Foreign Languages Faculty
Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin
620002, Russia, Yekaterinburgh, Mir str., 19
mi.anisimkov@mail.ru

Alice S. Porshneva

Doctor of Philology, Professor at the Foreign Languages Faculty
Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin
620002, Russia, Yekaterinburgh, Mir str., 19
alice-porshneva@yandex.ru

The article analyzes the translation of stylistic expressive means, particularly metaphors, in amateur translations of Lacrimosa's German-language song texts into Russian. The article examines the strategies used by the translators to convey metaphors as well as the competence they exhibit when conveying said metaphors.

Key words: Lacrimosa; Tilo Wolff; rock poetry; song lyrics; metaphor; amateur translation.

УДК 81'25 (811.161.1+811.134.2)

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА ИСПАНСКИХ АРТИОНИМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Тимофей Георгиевич Горин

студент факультета современных иностранных языков и литератур,
«Лингвистика»

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
tgirin567@gmail.com

Наталья Владимировна Хорошева

к. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистики и перевода
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
romanphyl@gmail.com

Настоящее исследование посвящено анализу лингвистических, культурологических и переводческих аспектов названий произведений изобразительно-го искусства – артионимов – на примере произведений живописи, представленных в коллекциях Национального музея Прадо (Испания). Материалом исследования послужили названия произведений великих испанских художников XVI–XVIII вв. – Диего Веласкеса, Франсиско Гойи, Эль Греко. Изучены названия их живописных произведений в количестве 300 наименований в сопоставлении с переводом на русский язык.

Ключевые слова: ономастика, артионим, искусствоведческий дискурс, испанский язык, перевод.

Под артионимами понимается группа имен собственных, напрямую связанных с отражением культурного кода определенного художника и его эпохи. Артионим – это «вид идеонима, название произведения искусства (живописи, графики, пластики, музыки, кино, театра)» [Супрун 2011: 137]. Являясь репрезентацией темы произведений искусства, артионимы также содержат эстетическую информацию, содержащуюся в них. Зачастую именно название произведения эксплицирует его смысл, заложенный автором. Артионимы могут репрезентировать в сознании реципиента само произведение искусства, даже если получатель информации не видит его перед глазами. Эти единицы относятся к периферийным разрядам ономастического пространства, которым свойственен определенный набор частных грамматических значений и способов словообразования.

Проблема перевода артионимов лежит в плоскости перевода имен собственных, однако доминирующая эстетическая функция выдвигает на первый план необходимость углубленного искусствоведческого и исторического анализа на этапе выбора эквивалентного варианта перевода. Таким образом, актуальность исследования связана с обращением к специфике артионима как свернутого текста и трудностям перевода, вытекающим из нее.

Целью данного исследования является выявление специфики артионима как единицы ономастической системы языка и анализ переводческих решений при трансляции содержания испанского артионима на русский язык.

Материалом исследования послужили названия произведений великих испанских художников XVI–XVIII вв. – Диего Веласкеса, Франсиско Гойи, Эль Греко. Изучены названия их 300 живописных произведений в сопоставлении с переводом на русский язык. Источником поиска названий послужил официальный сайт Национального музея Прадо (<https://www.museodelprado.es/en>). Для поиска русских эквивалентов использовался онлайн-музей Gallerix (<https://gallerix.ru/>).

Проблемы перевода названий произведений живописи во многом связаны с лингвистической сущностью артионимов, их структурно-семантической спецификой как имени собственного. В связи с этим изучаемые артионимы были разделены на группы: топоартионимы, антропоартионимы, артионимы со словом «портрет» и аннотирующие артионимы.

Первая группа артионимов – топоартионимы – включает единицы, в которых содержится название объекта или же места действия, то есть топоним. Например, можно к топоартионимам можно отнести названия таких картин, как *«Маскарад в Андалусии»* Франсиско Гойи, *«Гора Синай»* Эль Греко и *«Сдача Бреды»* Диего Веласкеса.

Во вторую группу отнесены те артионимы, в составе которых содержатся имена людей, то есть описывается действие определенного человека или какое-то действие, совершенное в его сторону. Например, можно привести следующие названия: *«Аполлон в кузнице Вулкана»* Диего Веласкеса, *«Святая Елизавета Португальская исцеляет раны больной женщины»* Франсиско Гойи и *«Кающаяся Мария Магдалина»* Эль Греко.

В следующую группу артионимов входят те, в составе которых присутствует слово «портрет» или «автопортрет». Хотя они по сути являются антропоартионимами, у них есть общая отличительная характеристика и они представлены большим количеством наименований картин, благодаря чему они были определены в отдельную группу. Примерами данной группы названий могут являться следующие:

«*Портрет короля Филиппа IV*», Диего Веласкеса, «*Портрет Исабель Порсель*» Франсиско Гойи, «*Портрет Винченцо Анастази*» Эль Греко.

Под аннотирующими артионимами понимаются те названия, которые полностью описывают изображение на полотне, либо же демонстрируют какие-то уникальные вещи или действия, к которым автор произведения хочет привлечь внимание зрителей. Например, «*Завтрак*» и «*Мужская голова в профиль*» Диего Веласкеса, «*Воздушный змей*» и «*Пикник*» Франсиско Гойи, «*Тайная вечеря*» и «*Благовещение*» Эль Греко.

Если рассмотреть количественную представленность групп названий произведений среди исследованных 300 артионимов, то самое большое количество наименований замечено в группе антропоартионимов – 176 названий картин из 300, содержащих имя человека. Второй по представленности группой артионимов является группа аннотирующих названий произведений – 65 наименований. 35 названий картин содержат слово «портрет». 20 картин относятся к группе топоартионимов.

Кроме того, нами выделены четыре артионима, которые не входят ни в одну из выделенных групп. Например, название картины «*La letra con sangre entra*» Франсиско Гойи имеет форму испанской пословицы, которую на русский язык переводят как «*Без муки нет и науки*». Именно благодаря данному примеру, возможно увидеть, что артионимы действительно содержат культурный код эпохи: на картине изображена сцена телесного наказания школьников. Если дословный перевод названия картины с испанского звучит как «*Письмо с кровью входит*», то вариант артионима на русском языке более эвфемистичный, ведь он указывает только на муку от учения, а не на физическую боль. В русском языке использование данного варианта оправдано стилистически в большей мере, так как эта пословица относится к обиходному паремиологическому фонду.

Ещё два наименования содержат в своём составе даты: «*Восстание 2 мая 1808 года в Мадриде*» и «*Третье мая 1808 года в Мадриде*» Франсиско Гойи. Можно утверждать, что они могли бы составлять группу аннотирующих артионимов, но высокая степень прецизионности информации в названии не позволяет отнести их к этой группе.

В целом пропорциональное соотношение групп названий произведений в анализируемом материале следующее: 59% занимают антропоартионимы, 21,67% – аннотирующие артионимы, 11% – артионимы со словом «портрет», 7% – топоартионимы и 1,33% – особые случаи.

Таким образом, в названиях исследованных картин испанских художников XVI–XVIII вв. явно прослеживаются номинативная, иден-

тификационная и дифференциальная функции артионима, что получает выражение в преобладающих субстантивных единицах и структурах словосочетаний в основе артионимов.

Переводчик обязан учитывать весь комплекс аспектов содержания артионима для того, чтобы вариант перевода был достойным эквивалентом названию произведения искусства. Вся ответственность за передачу языковых и культурных особенностей языка возлагается на переводчика, выступающего в качестве эксперта по отношению к обеим культурам» [Мухаметгареева 2017: 55–56].

При сопоставлении исходных и переводных названий произведений в нашем материале стали очевидны случаи вариативности перевода, когда каталоги, сайты, книги фиксируют два, три и даже более вариантов перевода одного произведения. Например, можно привести картину Эль Греко под названием «*La oración en el huerto*». На русском языке существует три варианта перевода данного артионима: «*Моление о чаше*», «*Христос в Гефсиманском саду*» и «*Гефсиманское моление*». Однако, если рассмотреть дословный перевод («Молитва в саду»), то отчетливо видно, что данные варианты перевода описывают разные аспекты одного и того же события, делая акцент на его цели, главном действующем лице или месте события.

Приведем еще один пример вариативности перевода артионима: картина Франсиско Гойя «*El afilador*» на русском языке имеет несколько вариантов перевода: «*Точильщик*», «*Точилка*», «*Точильный круг*» или же «*Точильный камень*». Тем не менее, на самом полотне изображен и точильный камень, и человек, выполняющий процесс заточки ножа. На данном примере можно убедиться, что действительно два варианта перевода не контрастируют, а описывают одну и ту же сцену, но с разных точек зрения.

Ещё одним ярким примером является картина Диего Веласкеса с двумя названиями – «*La rendición de Breda*» или «*Las lanzas*». С переводом первого названия – «*Сдача Бреды*» не возникает никаких вопросов, а второе же название имеет два варианта перевода: «*Лес копий*» и «*Копья*». В данном случае видно, что переводчик, который выдвинул первый вариант, хотел передать масштабность события, которое изображено на полотне. Второй же вариант именуется изображением нейтрально.

При анализе специфики, тактик и стратегий перевода названий произведений искусства необходимо помнить о том, что все-таки вопрос перевода артионимов до сих пор не изучен до конца: «в трудах определённых учёных предпринята попытка исследования специфики перевода заголовков газетных статей и названий произведений худо-

жественной литературы. Фундаментальных научных исследований, посвященных переводу артионимов, нет до сих пор» [Мухаметгареева 2017: 51–52].

Таким образом, анализ названий произведений великих испанских художников демонстрирует проблемы перевода артионимов и их связь со значением, производным от конкретной эпохи и эстетики конкретного автора, а также со спецификой конкретного языка. Также мы убедились, что следование устоявшимся традициям перевода артионимов и использование приемов адаптации допускает частотную вариативность их перевода.

Список литературы

Бурмистрова Е.А. Названия произведений искусства как объект ономастики: автореф. дисс. ... к. филол. н. Волгоград, 2006. 20 с.

Мухаметгареева Н.М. Артионим во французском и русском искусствоведческих дискурсах (лингвокультурологический аспект перевода): дисс. ... к. филол. н. Уфа, 2017. 202 с.

Супрун В.И. Размышления над ономастической терминологией // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2011. № 8 (62). С. 133–138.

Список источников материала

Официальный сайт национального музея Прадо. URL: <https://www.museodelprado.es/en> (дата обращения 02.09.2021)

Онлайн-музей Gallerix. URL: <https://gallerix.ru/> (дата обращения 02.09.2021)

THE PROBLEM OF TRANSLATION OF SPANISH ARTIONYMS INTO RUSSIAN LANGUAGE

Timofei G. Gorin

Student of the Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures,
Perm State University.

614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
tgirin567@gmail.com

Natalia V. Khorosheva

Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Linguistics and
Translation Department

Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
romanphyl@gmail.com

This study is devoted to the analysis of linguistic, cultural and translation aspects of the names of works of art – artionyms – on the example of paintings. The research material consists of the names of the works of great Spanish artists of the XVI–XVIII centuries – Diego Velasquez, Francisco Goya, El Greco. The names of their paintings in the amount of 300 titles were studied in comparison with the translation into Russian.

Key words: onomastics, artionym, art historical discourse, Spanish, translation.

**ПОСТРЕДАКТИРОВАНИЕ
МАШИННОГО ПЕРЕВОДА ИНСТРУКЦИИ
(НА МАТЕРИАЛЕ РУКОВОДСТВА ПО АВИАБЕЗОПАСНОСТИ
«MANUAL DE SEGURIDAD DE VUELO DE COMPAÑÍAS AÉREAS»)**

Диана Дмитриевна Кипяткова

Студентка факультета современных иностранных языков и литератур,
«Лингвистика»

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
di.kipyua@gmail.com

Наталья Владимировна Хорошева

К. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистики и перевода
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
romanphyl@gmail.com

Несмотря на постоянное развитие технологий, на сегодняшний день системы машинного перевода не могут стабильно обеспечивать качественный перевод любого текста, требуя постредактирования. Статья посвящена определению эффективности машинного перевода текста инструкции и обоснованию его постредактирования. Методами исследования послужили сравнительно-сопоставительный анализ исходного и переводного текстов, описательно-аналитический метод выявления ошибок в тексте машинного перевода, стилистический анализ. В статье представлены основные виды ошибок, допускаемых системой машинного перевода: лексические, синтаксические, морфологические, стилистические, а также представлены варианты их постредактирования.

Ключевые слова: машинный перевод, инструкция, постредактирование.

Машинный перевод в узком смысле – это «процесс перевода некоторого текста с одного естественного языка на другой, реализуемый компьютером полностью или почти полностью». В широком смысле машинный перевод – это «область научных исследований, находящаяся на стыке лингвистики, математики, кибернетики», целью которой является «построение систем, реализующих машинный перевод в узком смысле» [Воронович 2013: 3].

Изначально машинный перевод рассматривался как процесс исключительно автоматический, не требующий участия человека. Но

сейчас мы можем с уверенностью говорить, что для получения качественного перевода необходимо вмешательство человека в данный процесс.

Говоря о машинном переводе, часто подразумевают полностью автоматизированный машинный перевод. Но такой перевод не является совершенным и сталкивается с множеством трудностей, которые еще не удалось преодолеть. Тексты, вводимые в систему машинного перевода, могут содержать идиомы, слова с несколькими значениями, архаизмы и т. д., что влечет за собой вероятность ошибочного перевода системой. Несмотря на то, что многие машинные переводчики работают с контекстом или примерами из корпусов, полностью автоматизированный машинный перевод всё еще не является возможным. После того, как был произведен машинный перевод текста, человек проверяет его на возможные синтаксические, сематические, грамматические и стилистические ошибки, внося правку.

Несмотря на разнообразие и развитие систем машинного перевода (далее – СМП), автоматизированный переводчик на данном этапе не способен заменить человека. Перевод, выполненный системой, нельзя назвать точным и адекватным, но с помощью СМП можно значительно сократить время, затрачиваемое на процесс перевода. Для достижения адекватного перевода тексту, прошедшему машинный перевод, необходимо постредактирование, выполненное человеком–переводчиком.

Ассоциация игроков рынка переводческих услуг и средств автоматизации перевода – TAUS (Translation Automation User Society) определяет постредактирование как «процесс улучшения результата машинного перевода с помощью минимальных усилий». Данный вид деятельности отличается от перевода тем, что не создаёт перевод с нуля, а исправляет ошибки в уже готовом переводе, выполненным СМП [Allen 2001].

Наше исследование постредактирования машинного перевода проводилось на основе испаноязычного руководства по авиабезопасности для кабинного экипажа «Manual de seguridad de vuelo de compañías aéreas», предписывающего действия по обеспечению авиабезопасности на борту самолета, обязательные для бортпроводников.

Под инструкцией мы понимаем императивный речевой жанр, целью которого является сообщение адресату порядка, способов, правил осуществления какого-либо действия с тем, чтобы каузировать его соответствующее поведение [Карабань 2008: 96].

Руководство по авиабезопасности для экипажа салона самолёта предназначено для изучения мер по поддержанию безопасности в са-

лоне самолёта бортпроводниками, реципиентом данного документа является cabinный экипаж самолёта, а, следовательно, объект перевода в данном исследовании относится к специальному дискурсу, а сам перевод – к профессионально-ориентированному (отраслевому).

К основным характеристикам исходного текста (ИТ), выявленным в ходе предпереводческого анализа, относятся:

- прескриптивная модальность: текст должен обеспечивать безопасность полета;
- точность формулировок, исключая неоднозначность;
- четкая структура и иерархия частей;
- высокая концентрация терминов и аббревиатур из различных предметных областей: медицинской, физической, технической и правовой.

Для исследования была выбрана СМП Promt.One, в связи с тем, что система относится к Rule-based Machine Translation, то есть выполняет перевод «по правилам» языка перевода. В ходе анализа ИТ и текста перевода (ПТ) были обнаружены частотные ошибки, допущенные при машинном переводе, среди которых выделяются лексические, синтаксические, морфологические и стилистические.

Обратимся к примерам из текста.

Пример 1.

ИТ: «La intención de este documento es servir de guía al *Operador* para establecer y supervisar un programa de Seguridad de cabina de pasaje dentro de la organización».

МП: «Намерение этого документа в качестве руководства к *Operatoru* установить и контролировать программу безопасности кабины для проезда внутри организации».

В данном предложении мы можем наблюдать ряд ошибок МП: неадекватный перевод терминов, нарушение лексической сочетаемости, а также нарушение грамматических зависимостей в предложении. Перевод термина *Operador* в данном случае является калькированным. Данное руководство предназначено для cabinного экипажа, следовательно, термин *Operator* не соответствует данному контексту. Во второй части предложения мы можем встретить нарушение грамматических связей: «*supervisar un programa de Seguridad de cabina de pasaje dentro de la organización*». СМП в данном случае не распознаёт устойчивое словосочетание «*cabina de pasaje*», разделяет его и искажает смысл предложения.

Результат постредактирования: «Целью данного руководства является установление и контроль программы безопасности в пассажирском салоне самолёта».

Пример 2.

ИТ: ...*manejo de situaciones de emergencia, manejo de situaciones médicas de emergencia, ubicación/uso de material de emergencia (extintores, smoke hoods, guantes, etc.)*

ПТ: ...*обращение с чрезвычайными ситуациями, обращение с чрезвычайными ситуациями, нахождение/использование аварийных материалов (огнетушители, смоки, перчатки и т. д.)*

В данном примере машинный переводчик одинаково перевёл «*situaciones de emergencia*» и «*situaciones médicas de emergencia*», однако они имеют разное значение. Первое относится к любым чрезвычайным ситуациям, которые могут возникнуть на борту: технические неисправности, возгорание и т. д., то время как второе связано исключительно с медицинскими ситуациями. Также в предложении используется устойчивая фраза «*material de emergencia*», которая была переведена пословно СМП с помощью калькирования. В русскоязычном авиационном дискурсе существует эквивалент данного термина – аварийное оборудование. К данному оборудованию относятся «*smoke hoods*». СМП не справилась с переводом названия оборудования. Следующее аварийное оборудование, приведённое в тексте, – «*guantes*», действительно, переводится как «перчатки», но имеет очень широкое значение: вязаные перчатки, медицинские перчатки, резиновые перчатки и т. д. Исходя из того, что данное слово употребляется в контексте аварийного оборудования при пожаре, мы можем делать вывод, что эти перчатки должны быть устойчивыми к огню. При постредактировании мы уточнили вид перчаток, используемых в качестве аварийного оборудования, чтобы избежать недопонимания у реципиента текста.

Результат постредактирования: ...*урегулирование чрезвычайных ситуаций, оказание первой медицинской помощи, расположение / использование аварийного оборудования (огнетушителей, защитных каюшонов, огнестойких перчаток и т.д.)*

Пример 3

ИТ: «El Operador debe facilitar el uso de asientos libres con el fin de acomodar a los CRS».

МП: «Оператор должен облегчить использование свободных мест для размещения КРС».

Аббревиатура CRS обозначает *Child Restraint System*, то есть оборудование для крепления детского кресла или систему ремней, предназначенную для фиксации ребенка. В русскоязычном авиационном дискурсе отсутствует аббревиатура для данного оборудования, а результат перевода англоязычной аббревиатуры «КРС» не соответствует первым

буквам данного термина. При постредактировании нами было принято переводческое решение о переводе данного термина с помощью русскоязычного эквивалента «система крепления для детей» с сохранением общепринятой аббревиатуры на английском языке.

Результат постредактирования: Эксплуатант должен обеспечить использование свободных мест для размещения *системы крепления для детей (CRS)*.

Пример 4.

ИТ: «El uso de CRS varía en función del país. La normativa *más común* entre Operadores es la que aparece a continuación».

МП: «Использование CRS варьируется в зависимости от страны. *Более распространённое* между операторами является норма, что показано ниже».

В тексте машинного перевода также встречается неверное употребление сравнительной степени прилагательных, что является морфологической ошибкой. В данном примере МП комбинирует простую сравнительную степень прилагательного и составную «*наиболее распространённое*», что является плеоназмом. При постредактировании эта ошибка устранена.

Результат постредактирования: «Использование CRS варьируется в зависимости от страны. *Более распространённой* нормой среди эксплуатантов являются положения, указанные ниже».

Машинный перевод способен нарушить единообразие перевода, используя разные эквиваленты при переводе терминов. Так, в качестве курьёза приведем пример: при анализе результатов МП нами было обнаружено не менее четырех вариантов перевода термина «*Tripulante de Cabina*»: «*кабинский триптих*», «*экипаж кабины*», «*экипаж салона*» «*бортпроводники*». Текст инструкции по безопасности требует единообразия перевода, чтобы не нарушать логику и не перегружать текст.

Таким образом, несмотря на то, что СМП позволяет сэкономить время перевода, в результате допускается множество лексических, стилистических и грамматических ошибок. СМП Promt.One, по видимому, обладает невысокой эффективностью для перевода инструкции по авиабезопасности с испанского на русский язык, поскольку не во всех случаях способна точно переводить узконаправленную лексику, а также допускает ошибки при переводе сложноподчинённых предложений и других грамматических конструкций.

Таким образом, исследование показало, что постредактирование МП можно рассматривать и как предмет переводоведения, вписывающийся в проблематику качества перевода, и как прикладную сферу, ставящую актуальные задачи на рынке переводческих услуг, и как об-

разовательный вызов, обуславливающий необходимость подготовки постредакторов МП на профильных вузовских направлениях.

Список литературы

Воронович В.В. Машинный перевод: конспект лекций по специальности Компьютерная лингвистика, Компьютерное обучение языкам. Минск : Белорусский Государственный университет, 2013. 39 с.

Карабань Н.А. Речевой жанр инструкции. Изв. ВолгГТУ. Серия "Проблемы социально-гуманитарного знания": межвуз. сб. науч. ст. / ВолгГТУ. Волгоград, 2008. Вып. 5. № 7. с 96–98.

Allen J. Postediting: an integrated part of a translation software program. In Language International magazine, 2001, Vol. 13, No. 2, p 26–29. URL: <http://www.oocities.org/mtpostediting/Allen-LI-article-Reverso.pdf> (дата обращения: 05.05.2022).

Список источников материала

Manual de seguridad de vuelo de compañías aéreas. URL: https://flightsafety.org/wpcontent/uploads/2016/09/cabin_safety_comp_espanol.pdf. (дата обращения: 21.02.2022)

POST-EDITING MACHINE TRANSLATION OF INSTRUCTIONS (BASED ON THE AVIATION SAFETY MANUAL «MANUAL DE SEGURIDAD DE VUELO DE COMPAÑÍAS AÉREAS»)

Diana D. Kipyatkova

Student of the Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures,
Perm State National Research University.
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
di.kipya@gmail.com

Natalia V. Khorosheva

Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Linguistics and Translation Department
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
romanphyl@gmail.com

Despite the constant development of technology, today the machine translation system cannot consistently provide high-quality translation of any text, requiring post-editing. The purpose of this study is to determine the effectiveness of the machine translation system in the translation of instructions and justify the post-editing of this text. The research methods were a comparative analysis, a descriptive and analytical method for detecting errors in the text of the machine translation, and stylistic analysis. The article identified the main types of errors made by the machine translation system.

Key words: machine translation, instruction, post-editing.

**ОСОБЕННОСТИ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА
СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ (НА МАТЕРИАЛЕ
СЕРИИ ВИДЕОРОЛИКОВ «SIMPLE THINGS COUNT»)**

Александра Евгеньевна Куренных

Студентка факультета современных иностранных языков и литератур,
«Лингвистика» («Иностранные языки и межкультурная коммуникация»)
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
akurennykh@inbox.ru

Екатерина Николовна Петкова

К. филол. наук, доцент кафедры лингвистики и перевода
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
enpetkova@gmail.com

В статье излагаются способы выражения контактоустанавливающей и воздействующей функций социальной рекламы при субтитровании на примере серии видеороликов «Simple Things Count». Данные функции представлены в языке оригинала, в первую очередь, побудительными предложениями и прямым обращением к адресату с использованием местоимения you. Описываются возможные варианты передачи данных особенностей на язык перевода с учетом требований к оформлению субтитров и приводятся конкретные примеры.

Ключевые слова: аудиовизуальный перевод, субтитрование, социальная реклама, контактоустанавливающая функция, воздействующая функция, переводческие трансформации.

С появлением интернета в современном мире расширяется количество аудиовизуальной продукции, для иностранного рынка, помимо фильмов, переводится реклама, видеоигры, образовательные лекции, мастер-классы и т. д., что позволяет говорить о растущей роли аудиовизуального перевода (далее по тексту – АВП).

Основатель Школы аудиовизуального перевода А. В. Козуляев, исходя из принципа динамической эквивалентности, определяет АВП как «создание нового полисемантического единства на языке-реципиенте на основе единства, существовавшего на исходном языке, причем таким образом, чтобы новое полисемантическое единство ста-

ло элементом культуры языка-реципиента и не было ему чуждо» [Козуляев 2015: 13]. Аудиовизуальные произведения обладают рядом характеристик, определяющих характер АВП: полисемантическую или, как выражается ряд ученых, мультимодальностью [Зубкова 2017] (значение целостного дискурса складывается из ряда семантических систем, объединенных воедино); ограниченностью (кроме непосредственного контекста речи переводчику необходимо учитывать внеречевые контексты, в том числе визуальные и смысловые конструируемые); наличием коллективного функционально дифференцированного автора (режиссера, сценариста, оператора, актеров, композитора, художника) [Иванова 2002]; большей свободой в передаче содержания по сравнению с переводом художественного произведения (исходный текст подвергается трансформациям для того, чтобы его аудиовыход или субтитры синхронизировались с видеорядом, при этом компрессия исходного материала предполагает сохранение полноты его смысла); наличием таких смысловых единиц, как кадр, кинособытие и целостный кинодискурс, а не слово, предложение и текст [Зубкова 2017]. Таким образом, из данных особенностей аудиовизуальной продукции следует, что для того, чтобы аудиовизуальное произведение смогло оказать на реципиента определенное воздействие, при переводе необходимо учитывать его комплексный характер, при том, что сам текст является далеко не единственной его составляющей.

Субтитрование, как один из видов АВП, появилось еще до возникновения звуковых фильмов и в настоящее время определяется как «сокращенный перевод диалогов фильма, отражающий их основное содержание и сопровождающий в виде печатного текста визуальный ряд фильма в его оригинальной версии, располагаясь как правило, в нижней части кинокадра» [Горшкова 2006: 142]. Следует уточнить, что субтитрование применимо не только к переводу кинопродукции, но также и к любому другому аудиовизуальному произведению. Помимо самой реплики героев, в субтитрах отражаются и иные элементы дискурса: письма, вставки, граффити, надписи, плакаты, а также слова песен [O'Sullivan 2011]. Для субтитров характерны пространственные и временные характеристики. Под пространственными характеристиками предполагается размещение текста субтитров на экране, а под временными – время расположения субтитров, которое зависит от скорости смены кадров и предполагаемой скорости чтения субтитров зрителями. Подобные характеристики отражены в стандартах субтитрования, выпускаемых кинокомпаниями и стриминговыми сервисами для повышения качества АВП. Так, например, минимальное время нахождения субтитра в среднем равно 1 секунде, а максимальное – 7.

Традиционно считается, что двухстрочные субтитры могут быть прочитаны за 6 секунд, что соответствует возможностям человеческого восприятия. Однако благодаря развитию технологий современные потребители аудиовизуальной продукции научились читать гораздо быстрее, чем предыдущие поколения, что учитывается при переводе. Все же не допускается задерживание субтитра меньше, чем на 1 секунду [Cintas 2010]. Большинство стандартов допускают не более 2 строк для одного субтитра, а количество максимальных символов колеблется от 35 до 42. Из-за того, что однострочные субтитры располагаются, как правило, от одного края экрана до другого, усиливается нагрузка на глаза. Двухстрочные субтитры считаются наиболее приемлемыми, так как визуально выглядят наименее объемными. Стоит отметить, что в качестве практического материала для осуществления АВП были выбраны рекламные ролики компании Microsoft. Однако данная компания не специализируется на выпуске аудиовизуальной продукции, а следовательно, у нее не представлены собственные стандарты для ее перевода, поэтому за образец для осуществления перевода в данном исследовании взят стандарт Netflix, являющийся наиболее проработанным в силу того, что именно Netflix является крупнейшей транснациональной компанией на рынке аудиовизуальной продукции.

Субтитры широко применяются при АВП целого ряда аудиовизуальных произведений, в первую очередь, кинофильмов и телесериалов. Однако они используются для перевода и других видов аудиовизуальной продукции, в частности, социальной рекламы, которая содержит ценности, универсальные для представителей различных культур и народов, а потому определение механизмов ее перевода представляется актуальным. Под социальной рекламой следует понимать «вид рекламной коммуникации, цель которой передача обществу социально значимой информации, направленной на формирование и изменение общественного мнения, социальных норм, моделей поведения» [Крупнов 2006: 3–4]. Социальная реклама направлена на изменение не конкретных потребностей индивидов, связанных с повседневным потреблением товаров и услуг, а на изменение содержания ведущих ценностных ориентаций, которыми человек руководствуется в своей жизни, что предполагает трансформацию целей, а также отказ от привычек и поведения, не соответствующих требованиям конкретной культуры [Симонова 2010].

Размещение социальной рекламы является преимущественно бесплатным. Однако за рубежом уже закрепились практика, когда в создании и размещении социальной рекламы участвуют коммерческие организации для того, чтобы поддерживать свой позитивный имидж.

Коммерческая компания стремится таким образом, показать, что видит своей целью не только извлечение финансовой прибыли, но и активное участие в решении острых социальных проблем. Так, в июле 2020 года одна из крупнейших транснациональных компаний по производству программного обеспечения Microsoft на своем сайте (в разделе «Microsoft Story Labs»), а также на канале YouTube разместила серию социальных рекламных роликов под названием «Simple Things Count» («Важны простые вещи») [Simple Things Count. Seven ways to be more inclusive of people with disabilities]. Выпуск данной серии приурочен к тридцатилетней годовщине со дня принятия закона «Об американцах-инвалидах» (Americans with Disabilities Act (ADA) [The Americans with Disabilities Act of 1990 or ADA (42 U.S.C. § 12101)]). В видеороликах представлены семь защитников прав инвалидов, в том числе люди, которые принимали участие в создании закона «Об американцах-инвалидах», а также сотрудники компании Microsoft, каждый из которых делится историями из реальной жизни и советами по созданию более доступной, инклюзивной среды в обществе.

Представляется необходимым выделить лингвостилистические особенности данного вида рекламы, что позволит осуществить адекватный перевод представленной серии видеороликов. Лингвистический подход к изучению рекламы представлен в статье Е. С. Стрельниковой, где автор отмечает, что «большое внимание в работах по лингвистике уделяется изучению структуры текстов рекламы и его составляющий; определяются формы, характеристики и параметры рекламного текста, принципы его построения; предлагаются классификации его составляющих. В качестве базового элемента рекламного текста, своеобразного «упаковщика» смыслов, исследователями называется слоган, рассматриваются его типы» [Стрельникова 2006: 62]. Как отмечает Е. В. Степанов, «в социальной рекламе в качестве предмета речевого воздействия выступают все те языковые средства, которые могут быть использованы для осуществления контроля за сознанием адресата. Причем механизмы речевого воздействия располагаются фактически на всех уровнях языковой системы: на фонетическом, морфологическом, синтаксическом, семантическом и прагматическом. При создании социальной рекламы очень важно учитывать различия в языке людей, различающихся по своему социальному положению, политической принадлежности и мировоззрению» [Степанов 2007: 22]. Особое внимание особенностям рекламного текста уделяет Н. С. Зырянова. Как отмечает ученый, любая реклама обращена, в большей степени, не к разуму, а к эмоциям, поэтому «рекламный текст должен быть доходчивым, ярким, лаконичным, досто-

верным, соблюдать этические нормы и быть предупредительным». Для усиления экспрессивности рекламного текста необходимо использование различных языковых средств: лексических, морфологических, синтаксических, композиционных, графических [Зырянова 2012]. Так, на лексическом уровне текст содержит в себе эмоционально окрашенные слова, необходимые для привлечения внимания читателя или зрителя. Чтобы дать более яркую характеристику продукции, в текстах используются такие изобразительно-выразительные средства, как метафора, олицетворение, сравнение, эпитеты [Зырянова 2012]. Особая роль на морфологическом отводится глаголам: «настоящее время глагола придает тексту динамичный характер, соотносит с настоящим моментом и призывает читателя к принятию решения». Кроме того, в тексте рекламы часто встречается повелительное наклонение как способ воздействия рекламы при обращении к аудитории. На синтаксическом уровне преобладают короткие предложения, чтобы упростить восприятие текста. Использование повторов и параллельных конструкций является основой рекламного текста. Композиционный уровень рекламного текста характеризуется определенной структурой, при чем самая важная информация располагается в конце [Зырянова 2012].

Главной функцией социальной рекламы является контактоустанавливающая, реализация которой достигается за счет использования различных языковых средств. В исходном тексте на английском языке в серии видеороликов «Simple Things Count», выпущенных компанией Microsoft, она реализуется, в первую очередь, за счет применения побудительных конструкций и прямого обращения к аудитории через местоимение *you*, что усиливает направленность социальной рекламы на адресата и содержит определенный призыв к действиям и создает более тесные отношения между спикером и слушающим.

При АВП видеороликов социальной рекламы определенно-личные предложения заменяются неопределенно-личными и безличными, которые являются более литературным вариантом в русском языке, что в то же время это позволяет уменьшить количество слов в переводе за счет пропуска местоимения:

They failed me <...> – *Мне отказали <...>*

They had to introduce secure Bluetooth <...> – *Пришлось создать защищенный Bluetooth <...>*

Чтобы компенсировать слегка отстраненный тон используемых при переводе неопределенно-личных предложений, которые несколько уменьшают эффект воздействия на аудиторию, при АВП социальной рекламы вместо более официального местоимения «Вь» нами было

использовано местоимение «ты», позволяющее передать заряд социальной рекламы по отношению к адресату. Применение при переводе местоимения «ты» также позволило сократить количество знаков в субтитре, благодаря сокращению формы глагола:

Remember, you are not dealing with a disability; you are dealing with another human being. – Помни, **ты** имеешь дело не с ОВЗ, а с другим человеком.

Ask these experts when you are unsure. – Обратись к экспертам, если не уверен.

Влияние на слушателей в социальной рекламе оказывается при помощи императивных предложений, которые встречаются в данной серии как в слоганах – наиболее сильнодействующем компоненте социальной рекламы –, так и в интертирах, в названиях видеороликов и в речи персонажей. В интертитрах и названиях благодаря им реализуется одна из основных функций социальной рекламы – формирование определенного варианта поведения, побуждение к действиям. В речи персонажей они в качестве примера дают инструкции по применению полученных знаний в жизни. Императив не только содержит призыв или просьбу к адресату, но и выполняет контактоустанавливающую функцию, создавая тем самым видимость диалога. При переводе мы стремились сохранять семантику побуждения, заключенную в ряде глаголов, так как благодаря ей формируется определенный призыв к действию. Добиться этого удалось, в том числе, путем использования при переводе глаголов 2 лица единственного числа, что позволило передать интенцию установления более близких и доверительных отношений между спикером и его предполагаемой аудиторией. Рассмотрим примеры перевода императива.

1. *BE INCLUSIVE – НЕ ДОПУСКАЙ ДИСКРИМИНАЦИИ* (слоган). В данном примере возникает трудность при переводе слова «inclusive», которое в последнее время стало очень популярным, однако его русскоязычный эквивалент используется исключительно с неодушевленными существительными (*инклюзивная среда, инклюзивное обучение*), поэтому мы прибегли к такой переводческой трансформации, как антонимический перевод, что позволило передать семантику высказывания и в то же время избежать значительного превышения по количеству знаков.
2. *Remember, disability is a strength – Помни, ОВЗ – это не приговор* (интертир). В данном случае также использован антонимический перевод. Подобный вариант выбран с учетом последующего контекста, где говорится о том, что даже имея огра-

ничения в возможностях здоровья, человек может внести значительный вклад как в развитие своей карьеры, так и в продвижение этически значимых идей в обществе в целом.

Императив реализуется и при помощи отрицательных форм глагола:

3. *Don't use a different voice. Don't stare. Don't speak more slowly or loudly than you usually would.* – Не меняй тон голоса. Не надо плянуть. Не меняй привычного темпа речи (реплика персонажа).

Для социальной рекламы в основном характерен публицистический императив, выражающий коннотации дружеской просьбы, обращения, вежливости. Главной задачей такого императива является стремление вызвать положительные эмоции у реципиента социальной рекламы:

4. *Instead, please follow our lead.* – Лучшие, позволь нам взять инициативу (реплика персонажа). Слово «please» смягчает категоричность просьбы, в переводе данное слово компенсируется глаголом «позволь», имеющим коннотацию вежливой дружеской просьбы, предложения.
5. *Recognize exclusions that people face* – Замечай, с какими ограничениями сталкиваются люди (интертитр). В примере слово *exclusions* передано на русский язык как «ограничения», а не «исключения», поскольку данный вариант более понятен русскоязычному реципиенту, ведь под *exclusions* понимаются барьеры в социальной жизни, встречающиеся людям с ОВЗ. Использована такая переводческая трансформация, как смысловое развитие.
6. *Embrace their constraints to innovate for all* – Создавай инновации (интертитр). К сожалению, в примере при переводе опускается часть информации, а именно «embrace their constraints» (принимай существующие ограничения), однако подобное опущение обосновано, поскольку мы имеем дело с интертитром, который находится на экране в течение непродолжительного времени, при этом необходимо уложиться в ограниченное количество знаков. Более того, данный интертитр появляется на экране одновременно с предыдущим (*Recognize exclusions that people face*), где при переводе уже указывалось на необходимость узнать об ограничениях, существующих в отношении людей с ОВЗ, поэтому нет необходимости в повторении подобной информации.
7. *SOLVE FOR ONE, EXTEND TO MANY – РЕШИ ПРОБЛЕМУ ОДНОГО – ПОМОГИ МНОГИМ* (слоган). Перевод получился достаточно точным и близким по смыслу к оригиналу и в то же

время емким, что является главным требованием, предъявляемым к слогану. Во фразе перевода также изменен знак пунктуации: вместо запятой использован знак тире, который позволяет более ярко подчеркнуть причинно-следственную связь между двумя частями высказывания.

8. *Accept each person as a human first – Помни, каждый – прежде всего, человек* (реплика персонажа). Важным при переводе данного императива является сохранение призыва к адресату, что передается в тексте перевода за счет использования обращения «помни», и противопоставления понятий *person* и *human*.
9. *BE CONSCIOUS & LEARN – ЗДРАВО ОЦЕНИВАЙ СИТУАЦИЮ И УЧИСЬ* (слоган). Недостатком подобного варианта является то, что перевод слишком большой по количеству символов, однако подобные потери являются обоснованными, так как прилагательное *conscious* имеет такие варианты перевода как «сознательный, понимающий». В контексте же ситуации зрителю будет непонятно, что именно должен понимать адресат, поэтому использован прием смыслового развития и предложен вариант перевода – «здроаво оценивай ситуацию».
10. *Let us self-identify and follow our lead. – Позволь нам самоопределяться, и доверься нам* (реплика персонажа). В данном примере интересным оказался перевод фразы *follow our lead*, которая буквально передается как «следовать нашему примеру». При переводе смысл в целом сохранен (призыв довериться предполагает передачу инициативы автору высказывания, далее же в видео представлены возможные способы проявления подобного доверия) и при этом перевод не превышает количество знаков оригинала.

Еще одним важным аспектом при переводе социальной рекламы является передача стилистических приемов на уровне синтаксиса, которые задают определенный тон повествованию и акцентируют наиболее значимые части высказывания или текста, что также оказывает определенное воздействие на получателя сообщения. Передача синтаксических приемов на ПЯ представляется необходимой, даже в условиях ограниченности количества знаков. Придавая речи ритмичность, анафора и синтаксический параллелизм позволяют усилить внимание на отрывке, что способствует его лучшему запоминанию.

11. *If you are the type of person who smiles and says «hi», then go for it. If that's not your style, then you don't need to go out of your way to say hi or be nice simply because you see someone with a disabili-*

ty. <...> If you're interacting with a disabled person for longer, like having a full conversation, then my advice is exactly the same: continue to be your usual self. – Если при встрече ты улыбаешься и здороваешься, то вперед! Если это не в твоём стиле, не надо притворяться кем-то другим, чтобы угодить человеку с ОВЗ. <...> Если ты общаешься долго, например, ведешь беседу, то мой совет все тот же: оставайся самим собой (реплика персонажа).

Таким образом, для реализации главной задачи социальной рекламы, а именно предоставления инструкции по определенным вариантам поведения, создатели социальной рекламы используют приемы, направленные на выражение призыва, импульса к действию, а также на установление более тесных и дружественных отношений между спикером и его будущей аудиторией. При переводе необходимо применить ряд трансформаций и максимально сократить фразу, избегая при этом смысловых потерь (что вызвано временными и пространственными ограничениями, налагаемыми субтитрованием) и сохраняя жанровые особенности аудиовизуального произведения. Уместность использования приемов полного или частичного изменения синтаксической структуры предложения объясняется тем, что благодаря тесной связи аудиального, визуального и языкового фрагмента, возможно осуществлять изменения в тексте оригинала без особых потерь для смысла высказывания. АВП социальной рекламы должен быть близок к живой устной речи, сохранять оттенок непринужденности и при этом оставаться верным прагматически.

Список литературы

Горшкова В. Е. Особенности перевода фильмов с субтитрами // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета им. академика М.Ф. Решетнева. Красноярск: Сибирский государственный университет науки и технологий им. акад. М. Ф. Решетнева, 2006. № 3(10). С. 141–144.

Зубкова Е. В. Достижение динамической эквивалентности при передаче реалий в аудиовизуальном переводе / Е. В. Зубкова, Н. Г. Погорелая // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2017. № 2. С. 138–143.

Зырянова Н. С. Лингвистические и семантические особенности рекламного текста // Образование XXI века в контексте диалога культур: материалы III Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием. Челябинск: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2012. С. 32–36.

Иванова Е. Б. Интертекстуальные связи в художественных фильмах: автореф. дис. ... к. филол. н. Ульяновск, 2002. 24 с.

Козуляев А. В. Обучение динамически эквивалентному переводу аудиовизуальных произведений: опыт разработки и освоения инновационных методик в рамках школы аудиовизуального перевода // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. Пермь: Пермский национальный исследовательский политехнический университет, 2015. № 3. С. 3–24.

Крупнов Р. В. Социальная реклама как инструмент управления социальными процессами: автореф. дис. ... к. социол. н. Москва, 2006. 25 с.

Симонова А. К. Реклама в процессе детерминации социального поведения личности: автореф. дис. ... к. социол. н. Екатеринбург, 2010. 19 с.

Степанов Е. В. Социальная реклама в России: функциональные и жанрово-стилистические особенности: автореф. дис. ... к. филол. н. М., 2007. 26 с.

Стрельникова Е. С. Реклама как объект изучения в современной лингвистической литературе // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. Волгоград: Волгоградский государственный университет, 2006. № 5. С. 62–68.

Cintas J. D. Subtitling // Handbook of translation studies. Volume 1. / edited by Gambier. Y., Doorslaer L. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010. Pp. 344–350.

O'Sullivan C. Translating Popular Film. Portsmouth: Palgrave Macmillan, 2011. 243 p.

Электронные ресурсы

Simple Things Count. Seven ways to be more inclusive of people with disabilities. URL: <https://news.microsoft.com/stories/simplethingscount/> (дата обращения: сентябрь – декабрь 2021).

The Americans with Disabilities Act of 1990 or ADA (42 U.S.C. § 12101). URL: <https://www.ada.gov/pubs/adastatute08.htm> (дата обращения: сентябрь – ноябрь 2021).

**PECULIARITIES OF AUDIOVISUAL TRANSLATION
OF THE CAUSE-RELATED MARKETING ADVERTISEMENTS
(BASED ON THE VIDEO SERIES «SIMPLE THINGS COUNT»)**

Alexandra E. Kurennykh

Student of Linguistics (Foreign Languages and Intercultural Communication),
Bachelor's degree course, Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
akurennykh@inbox.ru

Ekaterina N. Petkova

Candidate of Philology, Associate Professor in the Department of Linguistics and
Translation
Perm State University
614990, Russia, Bukirev str., 15
enpetkova@gmail.com

The article deals with the ways of expressing the contact-establishing and influencing functions of the cause-related marketing videos «Simple Things Count» in the process of subtitling. These functions are mostly represented by imperative sentences and direct appeal to the audience using the pronoun «you». Possible options for transmitting these features to the target language with full compliance with subtitling requirements are described and specific examples are given.

Key words: audiovisual translation, subtitling, cause-related marketing, contact-establishing function, influencing function, translation transformations.

**ФРАНЦУЗСКИЙ ДИПЛОМАТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС
В ЗЕРКАЛЕ САТИРИЧЕСКОГО КИНЕМАТОГРАФА:
ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА**

Ани Арменовна Саакян

Студентка факультета современных иностранных языков и литератур,
«Перевод и переводоведение»

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
ani.saakyan07@yandex.ru

Наталья Владимировна Хорошева

К. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистики и перевода
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
romanphyl@gmail.com

Статья посвящена изучению французского дипломатического дискурса, репрезентированного в сатирическом кинематографе, и проблемам его передачи на русский язык. Рассматриваются специфика и функционирование французского дипломатического дискурса, проведен анализ речевых особенностей одного из персонажей фильма как представителя французской дипломатии, в том числе в сатирическом ракурсе, а также проанализированы способы закадрового перевода данных речевых особенностей дипломатической коммуникации на русский язык.

Ключевые слова: французский дипломатический дискурс, сатирический кинематограф, переводческие приемы, кинотекст.

Дипломатический дискурс – статусно-ориентированный дискурс, представляющий собой речевое взаимодействие представителей института дипломатии [Кожетева 2012: 55]. Исследование языка дипломатического дискурса лежит в русле проблем международной коммуникации. Знание специфики дипломатической коммуникации способствует укреплению международных отношений и поддержанию мира. Эти тенденции получают, в том числе, художественное выражение в кинематографе, где моделируются и осмысляются реалии окружающего мира. В связи с этим возникает необходимость обозначить трудности при передаче специфики дипломатического дискурса при перево-

де. Данные положения определяют актуальность настоящего исследования.

Цель исследования состоит в выявлении характерных черт речи представителя французской дипломатии, рассмотрении их художественной репрезентации в сатирическом ракурсе и анализе способов передачи данных аспектов с французского языка на русский.

Материалом для исследования послужил фильм Б. Тавернье «*Quai d'Orsay*», снятый в 2013 г., и его закадровый перевод на русский язык, выполненный студией «*Diva Universal*». Фильм рассказывает о молодом выпускнике вуза, получившем в Министерстве иностранных дел Франции престижную должность. В его обязанности входит написание речей для выступлений министра иностранных дел – Александра Тайяра де Вормса – на различных деловых встречах и мероприятиях. Фильм представлен как сатира, обличающая внутреннюю сторону жизни Министерства иностранных дел Франции. Сюжет фильма в некотором роде основан на реальных событиях, происходивших во Франции на дипломатической арене в период, когда министром иностранных дел Франции был Доминик де Вильпен.

В центре нашего анализа – речь одного из персонажей фильма – министра Александра Тайяра де Вормса, так как его образ имеет косвенным прототипом Доминика де Вильпена, который занимал пост министра иностранных дел Франции в период с 2002 по 2004 гг., а, следовательно, с необходимостью обнаруживает прототипические черты профессионального дипломата, хотя и сатирически гипертрофированные.

В ходе анализа речи министра были выявлены следующие характерные черты французского дипломатического дискурса: высокая степень метафоричности и образности, лексические повторы с градацией, обилие терминов, формализованность (высокий регистр, употребление эвфемизмов, аббревиатур), интертекстуальность и эмоциональность. На морфологическом уровне: частое употребление глаголов с грамматической категорией долженствования, употребление местоимения «*pous*» вместо «*je*». В целом в речи министра прослеживается политика «мягкой силы», присущая французской дипломатии, а также одна из завуалированных целей публичной формы дипломатического дискурса – борьба за власть. Сатирическая тональность речи проявляется в том, что некоторые из данных черт в той или иной степени заострены и показаны со стороны, не характерной для дипломатической коммуникации.

Представим анализ способов перевода данных черт с французского языка на русский.

ИТ: «*Les néoconservateurs redéfinissent une doctrine stratégique autour de la sécurité*». ПТ: «*Неоконсерваторы претворяют в жизнь доктрину безопасности*». С одной стороны, следует отметить, что данная ситуация – разговор между двумя дипломатами – министром и его сотрудником, поэтому переводчик стремится сохранить дипломатическую окраску высказывания и передает дипломатический термин путем единичных соответствий. С другой стороны, переводчик прибегает к использованию эквивалента в случае с лексической единицей «*néoconservateurs*» с целью сохранить негативное отношение министра к политике применения силы в урегулировании конфликтов.

В следующем фрагменте переводчик сталкивается с трудностью передачи образных выражений низкого регистра как сатирического приема. ИТ: «*Laissez tomber votre friture européenne, ça n'a ni queue ni tête*». ПТ: «*К черту эти европейские глупости! К черту их*». Переводчик переосмысляет данное выражение и использует прием смыслового развития, добавляя то, что подразумевает исходный текст с целью транслировать эмоциональность речи. При передаче словосочетания «*friture européenne*» на русский язык словосочетанием «*европейские глупости*» переводчик устраняет внутренний образ идиомы – уподобление дипломатии кулинарии. При передаче устоявшейся во французском языке образной фразы «*ça n'a ni queue ni tête*», которая в русском языке имеет значение «*ни к чему*» (нейтральный регистр), переводчик употребляет русскоязычное словосочетание более низкого регистра «*к черту*», тем самым транслируя яркую эмоциональность речи министра.

Рассмотрим следующий фрагмент из разговора министра и его сотрудника, где встречается лексический повтор и метафоричное выражение. ИТ: «*L'équilibre sur lequel reposait le monde depuis cinquante ans est rompu – rompu, broken, roto*». ПТ: «*Многолетнее равновесие нашего мира пошатнулось, да что там, рухнуло полностью*». При передаче метафоричности следующего предложения переводчик использует прием смыслового согласования, употребляя устоявшееся русскоязычное словосочетание «*равновесие пошатнулось*». Также в данном предложении вместо лексического повтора на разных языках переводчик использует одно слово с более ярким значением «*рухнуло*» – данным образом переводчик избегает избыточности, но сохраняет эффект градации.

В данном примере переводчик сталкивается с необходимостью передачи яркого образного сравнения с лексическим повтором и рядом синонимов с градацией. ИТ: «*C'est un tout petit navire. Ce n'est même pas un navire, d'ailleurs, c'est une barque. Une périssière. Un radeau*».

ПТ: «*Это очень маленький корабль, это даже не корабль, а баркас, каноэ, плот*». Переводчик сохраняет данную особенность речи путем подбора эквивалентного синонимичного ряда в русском языке (от корабля до плота), который воспроизводит тот же эффект, что и исходный текст.

Рассмотрим фрагмент, где министр критикует работу сотрудника. ИТ: «*Il faut en parler, je vous dis. Il faut structurer. Aujourd'hui Arthur, il y a trois principes clés. Il faut le dire, personne ne fait ce boulot. Responsabilité, unité, efficacité*». ПТ: «*Все вам нужно разъяснять. Необходима структура. Существуют 3 основных принципа. О них нужно сказать, нельзя их игнорировать. Ответственность, единство, эффективность*». Интересным решением является смысловое развитие первого предложения, где переводчик значительно сокращает длину предложения, но четко воспроизводит смысл, употребив слово «*разъяснять*». Переводчик сохраняет высокий регистр при передаче следующих лексических единиц, так как стремится воспроизвести черту формализованности речи министра: «*Responsabilité, unité, efficacité*» – «*Ответственность, единство, эффективность*».

В следующем фрагменте министр резко высказывается в адрес министерства обороны и его главы, так как желает решать все проблемы самостоятельно. ИТ: «*Laisser communiquer cette courge... Bon*». ПТ: «*Позволить этой дуре вести переговоры... Хорошо*». Переводчик сохраняет низкий регистр с целью продемонстрировать сатирически завуалированную черту дипломатии – борьбу за власть.

Рассмотрим пример, где переводчик сохраняет референции к высказываниям прошлого, а именно – к высказываниям Шарля де Голля. ИТ: «*C'est quand même là qu'à l'hôtel Astor, de Gaulle a dit: «Je salue New York, principal centre des échanges...»*». ПТ: «*Ведь это там, в отеле «Астор», де Голль сказал: «Я приветствую Нью-Йорк – главный центр перемен»*». Переводчик сохраняет и структуру предложения, вводит прямую речь, как и в исходном тексте с целью продемонстрировать важнейшую черту дипломатического дискурса – интертекстуальность.

В следующем фрагменте представлены сразу три изречения Гераклита – такое нагромождение цитат служит для создания эффекта гротесковой алогичности. ИТ: «*«Présents, ils sont absents.» Oui. Ah ... «Pour les hommes, que se produise ce qu'ils souhaitent n'est pas mieux.» et bien c'est pareil pour les pêcheurs. Plus ils pêchent, moins il y a d'anchois. «Il faut éteindre la démesure plus encore que l'incendie.» Vous entendez ce qu'il nous dit Héraclite?»*». ПТ: «*«Присутствуя, они отсутствуют». Да. «Людам не было бы лучше, если бы желания исполнялись». Как у ры-*

баков – чем больше улов, тем меньше анчоусов останется. «Своеволие следует гасить быстрее, чем пожар». Понимаете, что сказал Гераклит?». Переводчик сохраняет данный эффект в тексте перевода.

Рассмотрим анализ перевода сцены публичного выступления министра в парламенте. ИТ: «*La France doit prendre ses responsabilités. <...> Mais ... au-delà des ressortissants, nous ne pouvons pas ignorer les liens de l'histoire. La France... La France a un devoir en Oubanga. C'est pourquoi, sous le mandat des Nations Unies, des troupes militaires seront envoyés en Oubanga. Des troupes militaires seront envoyées à Oscarville*». ПТ: «Франция должна исполнить свой долг. <...> Но дело не только в наших гражданах. Мы не можем забывать и об исторических связях. Франция... Франция имеет обязательства перед Убангой. И поэтому, с согласия ООН, мы направим миротворческие, миротворческие силы в Оскарвилль». Во-первых, переводчик сохраняет такую важнейшую черту, как употребление местоимения множественного числа вместо единственного (*nous* вместо *je/мы* вместо *я*). Во-вторых, переводчик сохраняет глагол долженствования. В-третьих, переводчик с помощью приема смыслового согласования преобразует выражение «*sous le mandat*» в «*с согласия*» – такой прием используется с целью облегчить восприятие высказывания, но при этом сохранить высокий регистр. При передаче фразы «*des troupes militaires seront envoyés*» переводчик заменяет пассивную конструкцию более характерной для русского языка активной конструкцией, что способствует лучшему восприятию высказывания, а также путем смыслового согласования употребляет выражение «*миротворческие силы*», что является проявлением эвфемизации. Все перечисленные приемы использованы переводчиком с главной целью – передать формализованность дипломатической речи министра.

В целом выбранная переводчиком стратегия доместикации проявляется в адаптации диалогов при переводе на русский язык. Сатире подвержены некоторые черты дипломатического дискурса – в речи министра присутствуют образные сравнения, метафоры низкого регистра, раскрывающие дисфемизацию, а также наблюдается перегруженность цитатами, особенно Гераклита. В фильме высмеяны стремление французов отличаться от других дипломатов, а также завуалированная цель публичной дипломатии – борьба за власть. Ярким образом высмеивается нагромождение лексических повторов с градацией. При передаче элементов сатиры или, напротив, элементов формализованности речи министра переводчик сохраняет регистр исходного текста – сниженный или высокий, соответственно.

Таким образом изучение фильма, который является сатирической репрезентацией характерных черт французского дипломатического дискурса, а также художественным осмыслением внешней политики Франции в начале 2000-х гг., позволяет проследить и выявить характерные черты современной французской дипломатической коммуникации, а также то, каким образом данные черты сатирически репрезентированы в кинотексте и транслированы при закадровом переводе на русский язык.

Список литературы

Кожетева А. С. Лингвопрагматические характеристики дипломатического дискурса: на материале вербальных нот: автореф. ... к. филол. н. М., 2012. 22 с.

Список интернет-источников

Набережная Орсе. URL: <https://cinophile-lonline.xyzy.ru/92569-naberezhnaya-orse-2013.html> (дата обращения: 18.03.2022).

FRENCH DIPLOMATIC DISCOURSE IN THE MIRROR OF SATIRICAL CINEMA: PROBLEMS OF TRANSLATION

Ani A. Saakyan

Student of Translation and Interpreting Studies, Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
ani.saakyan07@yandex.ru

Natalia V. Khorosheva

Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Linguistics and Translation Department
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
romanphyl@gmail.com

The article is devoted to the study of French diplomatic discourse, its reflection in satirical cinema and its translation into Russian. The paper examines aspects theoretical aspects of diplomatic discourse, the specifics and functioning of French diplomatic discourse. It presents an analysis of the speech features of one of the characters in the film as a representative of French diplomacy, also from a satirical perspective. It gives an analysis of methods of translating these speech features of diplomatic communication into Russian.

Key words: French diplomatic discourse, satirical cinema, translation methods, cinema text.

УДК 81'42

**СТАНДАРТИЗИРОВАННОСТЬ
КАК ЖАНРОВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА
ДЕКЛАРАЦИИ ЮНЕСКО О ВЫДАЮЩЕЙСЯ
УНИВЕРСАЛЬНОЙ ЦЕННОСТИ ОБЪЕКТА
ВСЕМИРНОГО НАСЛЕДИЯ**

Анна Алексеевна Сидорова

Студентка факультета современных иностранных языков и литератур,
«Лингвистика»

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
sidorovaanna0203@gmail.com

Наталья Валерьевна Шутёмова

Д. филол. н., профессор кафедры лингвистики и перевода

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15
lingconf14@mail.ru

В связи с проблемой перевода международной документации, которая заключается в необходимости трансляции её жанровых характеристик и их малой изученности, в данной статье рассматривается языковая стандартизованность как одно из жанровых свойств декларации ЮНЕСКО о выдающейся универсальной ценности (ВУЦ) объектов всемирного наследия. Проведённое исследование позволяет сформировать понимание явления стандартизованности, а также способствует углублению научного знания о жанровой системе международных документов с целью их корректного составления и обеспечения качественного перевода.

Ключевые слова: стандартизованность, официально-деловой текст, жанр, декларация ЮНЕСКО, выдающаяся универсальная ценность.

Стандартизованность присуща текстам разных типов, включая публицистический, научный, официально-деловой. Согласно М. Н. Кожиной, помимо стандартизованности, основными стилевыми чертами официально-делового стиля являются: точность, не допускающая интолкувания, безэмоциональность, неличность и императивность. [Кожина 2008: 320]. В «Стилистическом энциклопедическом словаре» стандартизованность определяется как «использование автоматически воспроизводимых языковых средств, которое связано с достижением определенного положительного стилистического эффек-

та» [Стилистический энциклопедический словарь 2003]. В. Г. Костомаров полагает, что языковым стандартом является любое интеллектуализованное средство выражения, противопоставленное экспрессивным средствам [Костомаров 1971]. Стандартизованности свойственна воспроизводимость, однозначная семантика и нейтрально-нормативная окраска [там же].

Проанализировав 33 текста, декларирующих выдающуюся универсальную ценность объектов Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, мы выяснили, что стандартизованность проявляется на всех уровнях организации данного официально-делового текста. Она реализуется при помощи стандартного построения текстов, активного использования устойчивых оборотов деловой речи, повторяющихся синтаксических конструкций и лексики. Рассмотрим, как используются данные средства речи на примере декларации ЮНЕСКО о ВУЦ объекта всемирного наследия.

Анализ вышеупомянутых документов, показал, что все они характеризуются стандартизированной структурой, которая включает следующие части документа: «Brief synthesis», «Criterion», «Integrity», «Authenticity», «Protection and management requirements». Раздел «Brief synthesis» содержит основные сведения об объекте, в части «Criterion» обосновываются критерии, по которым объект признается обладающим ВУЦ, в «Integrity» предоставляется характеристика целостности объекта, в «Authenticity» – характеристика его подлинности, и в последнем разделе документа, «Protection and management requirements», выражаются требования к управлению и сохранению данного объекта.

Проанализировав документы, мы также можем утверждать, что для институционального дискурса в англоязычной коммуникации характерно употребление длинных предложений и пассивных конструкций, что является проявлением стандартизованности в грамматическом аспекте.

С помощью стандартизированной лексики в декларации описывается сам объект, его свойства, а также различные документы, акты и системы. На уровне лексики стандартизованность проявляется в частом использовании во всех декларациях таких единиц, как *property, management, landscape, planning, within, buildings, conservation, setting, remains, development, outstanding, protection, architecture, monument, environment, national, harmonious, unique, spectacular, significant, important, picturesque* и др. Данную лексику можно классифицировать в зависимости от того, является ли она средством описания самого объекта, его свойств или институтов и их документов, которые связаны с охраной достопримечательностей ЮНЕСКО. Например, стандартными

для описания объекта являются следующие лексические единицы: *property, architecture (buildings, monuments, remains), landscape, setting, environment (buffer zone, boundary, land, area, site)*.

Стандартизированная лексика, при помощи которой описываются свойства объекта, включает в себя прилагательные, в частности *significant, picturesque, important, industrial, natural, cultural, national, local, harmonious, unique, outstanding, historic, urban, spectacular, medieval*. Лексика, описывающая природные объекты, включает в себя такие эпитеты, как *harmonious, picturesque, spectacular, natural*. Все они описывают живописность данного объекта. Лексикой, описывающей свойства культурных объектов являются следующие прилагательные: *industrial, urban, historic, medieval, cultural*. В целом перечисленная оценочная лексика придает документации коннотацию торжественности и официальной патетичности.

Помимо этого, частотной стандартизированной лексикой является специальная лексика, которая включает в себя названия различных актов, планов и организаций, например, *Management Plan, the Planning (Listed Buildings and Conservation Areas) Act 1990, the National Planning Policy Framework, the Town and Country Planning Act 1990, the UK Spatial Planning system, the Local Development Plan, World Heritage Committee, The Local Planning Authority*. Данная специальная лексика обуславливает такие дискурсивные характеристики деклараций, как точность, ясность, стереотипность.

Рассматривая аспект комбинаторики, а также контексты, в которых используется данная частотная лексика, отметим, что обозначенная выше лексика употребляется в определённых повторяющихся комбинациях, что также отнесено нами к проявлениям стандартизованности. Рассмотрим контексты наиболее употребительных слов. Так, самыми частотными комбинациями использования существительного *property* являются: *World Heritage property, property boundary, property's Outstanding Universal Value, the integrity/authenticity of the property, within the property, management of the property, the protection of the property, setting of the property, the whole property/ part of the property, single/serial property, wider property, key attributes of the property, to protect the property, the property includes/contains/ consists of/comprises/encompasses*. Для существительного *landscape* характерны следующие контексты: *picturesque landscape, surrounding landscape, traditional landscape, historic landscape, cultural landscape, rural landscape, wider landscape, natural landscape, designed landscape, landscape features, part of the landscape/the overall landscape, industrial landscape*. Слово *buildings* используется в следующих контекстах: *individual*

buildings, key buildings, tall buildings, Listed Buildings, monastic buildings, conservation of buildings, monuments and buildings, industrial buildings. Существительное *management* употребляется в сочетании со следующими единицами: *Management Plan, tourism Management, management requirements, management of the property, visitor management, management systems, careful management, overall management, management framework, holistic management.* Таким образом, каждое слово в декларациях употребляется в нескольких определённых контекстах, количество которых варьируется от пяти до пятнадцати. В целом, знание контекстов стандартизированной лексики в официально-деловых документах может оптимизировать процесс их перевода, в том числе машинного.

Обобщая всё вышесказанное, мы полагаем возможным сделать вывод о том, что стандартизированность является одной из ведущих жанровых характеристик деклараций ЮНЕСКО, так как каждый документ обладает стандартизованностью композиции, лексического состава, грамматических структур. Стандартизированность способствует ясному и точному информированию международного сообщества об уникальности объектов всемирного наследия, позволяют при помощи минимального набора средств выразить существенный объем информации. Данная черта текстов официально-делового стиля помогает оптимизировать общение между коммуникантами различных институтов, повысить эффективность коммуникации, а также значительно упростить процесс перевода международных официально-деловых документов.

Список литературы

Кожина М. Н. Стилистика русского языка: [электронный ресурс] учебник / М. Н. Кожина, Л. Р. Дускаева, В. А. Салимовский. 4-е изд., стереотип. М.: Флинта: Наука, 2008. 464 с.

Костомаров В. Г. Русский язык на газетной полосе. М.: Изд-во МГУ, 1971. 267 с.

Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2003. 696 с. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/stylistic-dictionary/index.htm> (дата обращения: 01.04.2022).

Шутёмова Н. В. Дискурсивные характеристики декларации Юнеско о выдающейся универсальной ценности объекта всемирного наследия // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. 2021. № 2. С. 54–56.

United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. Outstanding Universal Value. URL: <http://whc.unesco.org/en/statesparties/gb> (дата обращения: 03.04.2022).

STANDARDIZATION AS A GENRE CHARACTERISTIC OF UNESCO STATEMENTS OF OUTSTANDING UNIVERSAL VALUE OF WORLD HERITAGE SITES

Anna A. Sidorova

Student of Linguistics, Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures
Perm State University
614033, Russia, Perm, Bukirev str., 15
sidorovaanna0203@gmail.com

Natalia V. Shutemova

Doctor of Philology, Professor in the Department of Linguistics and Translation
Perm State University
614033, Russia, Bukirev str., 15.
lingconf14@mail.ru

Due to the problem of translation of international documentation, which involves the need to translate its genre characteristics and their low level of study, this paper examines linguistic standardization as one of the genre characteristics of the UNESCO Declaration of Outstanding Universal Value (OUV) of World Heritage Sites. The conducted study helps to form an understanding of the phenomenon of standardization, as well as contributes to the enhancement of scientific knowledge about the genre system of international documents for the purpose of their correct composition and provision of high-quality translation.

Key words: standardisation, official business text, genre, UNESCO statements, Outstanding Universal Value.

КАТЕГОРИЯ ПЛОТНОСТИ НАУЧНОГО ТЕКСТА КАК ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА

Светлана Михайловна Чайникова

Студентка факультета современных иностранных языков и литератур,
«Лингвистика»

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
vsetlanana@gmail.com

Наталья Владимировна Хорошева

к. филол. н., доцент, заведующий кафедрой лингвистики и перевода
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
romanphyl@gmail.com

Настоящая статья посвящена изучению категории плотности научного текста как проблемы перевода на материале коллективной научной статьи «Desarrollo de un Sistema de Análisis Automático de Imágenes de Extendidos Sanguíneos» на испанском языке. Представлены ключевые особенности плотности научного текста, ее уровни, средства и этапы уплотнения содержания. Приводится формула для расчета коэффициента плотности научного текста. В материале обнаружены следующие средства уплотнения: специализированные термины и аббревиатуры, общенаучная абстрактная лексика, компрессия на уровне синтаксиса, графические и иконические символы.

Ключевые слова: информативность, категория плотности, средства уплотнения, коэффициент плотности, терминосистема, перевод.

В научном тексте органично взаимодействуют два компонента знания – старое (известное науке) и новое (пока неизвестное). Эти компоненты демонстрируют в текстовой ткани динамику обоснования новой научной идеи (концепции) и проявляются во всей смысловой структуре текста, являясь ее основой [Данилевская 2006]. Несмотря на то, что подходов к изучению организации научного знания в тексте достаточно много, проблема осознания содержания в разных научных жанрах с учетом уровня информативности и преемственности познавательного процесса до сих пор значима и актуальна в научной сфере коммуникации. Информативность – свойство не информации (сообщения), а свойство знания в тексте. Чем больше знание содержит в себе инфор-

мативные предсказания, следствия и цели, тем оно содержательнее, а значит, информативнее.

В анализе информационного состава текста существует важный для перевода параметр – это плотность информации (компрессивность). В лингвистике плотность информации начали изучать только с конца XX века [Алексеева 1999; Гальперин 1981; Кобков 1975; Митрофанова 1973; Телия 1988]. Плотность научного текста – это результат фиксации скрытого когнитивного процесса формирования научного знания. В результате уплотнения качественно изменяется старое, «рыхлое» знание, преобразуясь в более точное, совершенное, конденсированное (термин, дефиницию, формулу). Плотность текста на когнитивном уровне соотносится с его терминосистемой, предъявленной читателю не в явном статическом, упорядоченном виде, а в движении, динамике смысла, различных «потоках» и их взаимодействиях [Тихомирова 2011].

Объектом исследования послужил медицинский текст как продукт профессионально-ориентированной коммуникации в сфере диагностики и лечения заболеваний. Предмет исследования составляла трансляция плотности профессионально-ориентированного текста на примере перевода медицинской статьи с испанского на русский язык.

Материал исследования – коллективная научная статья колумбийских ученых «Desarrollo de un Sistema de Análisis Automático de Imágenes de Extendidos Sanguíneos» на испанском языке, опубликованная на научном портале Research Gate 20 мая 2014 г. и ее перевод на русский язык, самостоятельно выполненный автором исследования. Статья относится к научному стилю и представляет собой пример плотного медицинского дискурса, реципиентом которого являются медицинские работники, ученые, специализирующиеся в области фармакологии и паразитологии.

Статья имеет прикладной характер и представляет собой краткое описание научных разработок, связанных с малярией и скринингом растений с потенциальной противомаларийной активностью. Представлены результаты, полученные при использовании программы анализа лабораторных снимков мазков крови для исследования. Цель статьи – представить новый метод диагностики инфекционного заболевания (малярии), разработанный научным коллективом в ходе лабораторных исследований.

В нашем исследовании мы предлагаем формулу для расчета коэффициента плотности текста. Отталкивались мы от формулы, предложенной в исследовании Е.В. Шелестюк: $D = H : T$, где D (density) – коэффициент плотности информации, T (total) – количество строк в

тексте, а N – новые (непредсказуемые) смысловые блоки [Шелестюк 2009]. Данная формула представляется нам не совсем точной, так как нет четких границ N (новых смысловых блоков), а количество строк в тексте может меняться в зависимости от количества столбцов, размера и вида шрифта. В нашем представлении нужно высчитать объем всех единиц уплотнения текста ($Units_d$), в число которых входят термины; аббревиатуры; сокращения (включая единицы измерения, инициалы и т.д.); цифровой код; причастные и деепричастные обороты; инфинитивные группы; вставные конструкции; заголовки и подзаголовки; сноски, ссылки; общенаучная абстрактная лексика; обобщающие слова; отглагольные существительные, заменяющие предикативные предложения; формулы, таблицы, схемы и другие иконические символы. Далее эту сумму мы умножаем на 100% и затем получившееся делим на суммарное количество лексем в тексте (это фиксированное количество единиц, которое не изменяется при любом форматировании текста). Таким образом, плотность текста может быть определена по формуле:

$$D (\text{density}) = \text{Units}_d (\text{density units}) * 100\% : T (\text{total})$$

По данной формуле была рассчитана плотность анализируемой статьи. На 2697 лексемы приходится 829 единиц уплотнения (со всеми входящими лексемами). При расчете учитывались все лексемы, входящие в единицу уплотнения (например, в термине «*globulos rojos*» 2 лексемы). В конечном итоге мы получаем искомый коэффициент плотности, который равняется 31%.

Обратимся к отдельным средствам компрессии текста. Уплотнение содержания можно рассматривать как на микроуровне (в словосочетании), так и на макроуровне (в тексте). Микроуровень представлен всеми единицами уплотнения, перечисленными выше. На макроуровне рассматриваются категории цельности, связности и логичности. Связность достигается благодаря установлению логико-семантических связей между высказываниями. Разноплановое, разноаспектное содержание научного текста требует специального, намеренного «стягивания» и «связывания» его компонентов, что способствует созданию цельности и плотности текста. Благодаря категории логичности реципиент может ориентироваться в огромном массиве информации [Гиренко 2006].

Уплотнение содержания достигается за счет соблюдения трех этапов закона взаимодействия:

- 1) притяжения (отбора) сущностей в соответствии с замыслом автора.

Так, например, ключевыми сущностями анализируемой статьи являются следующие: *malaria, parasitemia, glóbulos rojos infectados, glóbulos rojos normales, trofozoitos, Giemsa* и др.

- 2) усиления отобранных сущностей (терминированных понятий), которое осуществляется посредством установления и экспликации логико-семантических отношений между ними. Происходит развертывание понятий в последующие идеи:

La malaria es una enfermedad prevenible y curable que sin embargo afecta a entre 300 y 500 millones de personas y mata entre 1 y 2 millones anualmente...

Мы можем наблюдать, как отобранные сущности сосуществуют вместе уже в контексте, появляется связь между данными концептами, они обретают новые смыслы и коннотации. Абстрактные понятия (например, *malaria*) становятся более конкретными (*enfermedad prevenible y curable, afecta a entre 300 y 500 millones de personas y mata entre 1 y 2 millones anualmente*).

- 3) соединения (конденсации) связующих нитей при «скачкообразном» мышлении, когда между понятиями имеют место «скважины», «лакуны», которые преодолеваются рефлексией автора [Гиренко 2006].

В данной статье текст уплотняется за счет терминологии (*malaria, parasitemia, glóbulos rojos infectados, glóbulos rojos normales, trofozoitos, Giemsa, extendidos sanguíneo, screening, actividad antimalárica, segmentación, parásitos, patología, mosquitos transmisores, vacuna, biodiversidad, agentes bio activos, modelos farmacológicos, modelo de inhibición del desarrollo, test supresivo de cuatro días, morfología* и др.); аббревиатур (*OMS, OpenCV, ИТК, НИИ, RGB, CDC, LoMag, Unal*); формул; таблиц; схем; цифрового кода:

Un conteo típico consta de entre 500 y 2000 glóbulos rojos.

Parasitemias del 10% para el plasmodium falciparum y menores para otros tipos de malaria...

В целом основными переводческими трудностями данной статьи нам представляются: перевод специализированной терминосистемы, сохранение стиля ИТ, корректная трансляция научных данных (факты, статистика, цифровой код), сохранение логико-семантических связей в тексте.

Приведем примеры наших переводческих решений в рамках общей стратегии трансляции уровня информативной плотности исходного текста.

ИТ: *En el área de procesado de imágenes la cuantificación e identificación de células y estructuras subcelulares en imágenes de*

patología y citología (i.e. *extendidos de malaria*) es un problema abierto y ampliamente investigado para distintos tipos de células y de sistemas de adquisición como la microscopía confocal, de fluorescencia u óptica, entre otros.

ПТ: В области обработки снимков количественная оценка и идентификация клеток и субклеточных структур при патоморфологическом и цитологическом исследовании (например, малярийных паразитов) является открытой и широко изученной проблемой для различных типов клеток и систем диагностики, таких как конфокальная, флуоресцентная или оптическая микроскопия.

Атомарное словосочетание «*imágenes de patología y citología*» в результате информационного поиска мы перевели как «патоморфологическое и цитологическое исследование» при имевшихся альтернативных вариациях: «патологические и цитологические снимки», «патологическая и цитологическая диагностика». Выражение «*sistemas de adquisición*» было переведено как «системы диагностики», так как из испаноязычного контекста становится понятно, что системы предназначены для получения лабораторных снимков мазков крови.

На микроуровне мы прибегли к изменению и замене синтаксических структур для компрессии текста: Например, предикативную структуру мы заменили на полупредикативную (причастие), используя еще одно средство уплотнения текста:

ИТ: *El programa ha sido desarrollado para correr automáticamente sin la intervención del operador y obtiene una medida de la parasitemia y la segmentación inicial de las células infectadas por trofozoitos jóvenes.*

ПТ: Программа, разработанная для автоматического применения без вмешательства лаборанта, позволяет определить уровень паразитемии и начальную сегментацию клеток, зараженных юными трофозоидами.

При переводе научного текста с высокой плотностью необходима стратегия, направленная на трансляцию его информативной составляющей, не нарушающую его когнитивную плотность и не искажающую транслируемое научное знание.

Таким образом, проблема параметризации информативной плотности текста, к которой мы обращаемся в данной работе, отвечает тенденциям современной лингвистики, а ее разворот в сторону проблем переводоведения задает новый исследовательский ракурс. Обращение к проблеме трансляции категории плотности научного текста позволяет выйти на значимые и актуальные аспекты качества перевода специального текста, в частности, в жанре медицинской статьи.

Список литературы

Алексеева Л. М. Терминопорождение и творчество в науке // Текст: Сте-
реотипность и творчество в тексте. Пермь, 1999. С. 31–49.

Васильева А. М. Курс лекций по стилистике русского языка. М.: Рус. язык,
1976. 189 с.

Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.,
1981. 148 с.

Гиренко Л. С. Плотность научного текста: комплексный подход к ее изуче-
нию: автореф. дисс. ... канд. фил. наук / Перм. гос. ун-т. Пермь, 2006. 26 с.

Данилевская Н. В. Чередование старого и нового знания как механизм раз-
вертывания научного текста: аксиологический аспект: автореф. дисс. ... канд.
фил. наук / Перм. гос. ун-т. Пермь, 2006. 48 с.

Кобков В. П. Язык научной литературы. М., 1975. С. 234–235.

Митрофанова О. Д. Язык научно-технической литературы. М., 1973.

Телия В. Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-
оценочная функция // Метафора в языке и тексте. СПб., 1988. С. 26–52.

Тихомирова Л. С. Плотность текста в когнитивном сознании // Гуманитар-
ные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2011. №2. С.
99–104.

Шелестюк Е. В. Методика выявления количественных показателей истин-
ности, информативности и информационной плотности текстов // Система
языка: синхрония и диахрония: Межвузовский сборник научных статей. Уфа:
РИЦ БашГУ, 2009. С. 151–156.

Источник материала

Pinzón R., Garavito G., Hata Y.A., Arteaga L., Garcia J.D. Desarrollo de un
Sistema de Análisis Automático de Imágenes de Extendidos Sanguíneos
URL: [https://www.researchgate.net/publication/228784477_Desarrollo_de_un_Siste-
ma_de_Análisis_Automático_de_Imágenes_de_Extendidos_Sanguíneos](https://www.researchgate.net/publication/228784477_Desarrollo_de_un_Sistema_de_Análisis_Automático_de_Imágenes_de_Extendidos_Sanguíneos) (дата об-
ращения: 26.01.2022).

THE CATEGORY OF SCIENTIFIC TEXT DENSITY AS A TRANSLATION PROBLEM

Svetlana M. Chaynikova

Student of Linguistics, Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
vsetlanana@gmail.com

Natalya V. Khorosheva

Candidate of Philology, Head of the Chair of Linguistics and Translation
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
romanphyl@gmail.com

This article is devoted to the study of the category of scientific text density as a translation problem based on the material of the collective scientific article "Desarrollo de un Sistema de Análisis Automático de Imágenes de Extendidos Sanguíneos" in Spanish. The key features of scientific text density, its levels and stages of content densification are presented. A formula for calculating the scientific text density coefficient is given. The material reveals the following densification means: specialised terms and abbreviations, general scientific abstract vocabulary, syntax level compression, graphic and iconic symbols.

Key words: informativity, density category, densification means, density coefficient, terminosystem, translation

УДК 81'25:001

ТРАНСЛЯЦИЯ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ: К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА

Альбина Тахировна Шарафутдинова

Студентка факультета современных иностранных языков и литератур,
«Лингвистика» («Иностранные языки и межкультурная коммуникация
(испанский язык)»)

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
albinax190800@gmail.com

Мария Алексеевна Хрусталева

К. филол. наук, доцент кафедры лингвистики и перевода

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
cristalik1982@list.ru

Данная статья посвящена рассмотрению процесса трансляции научного знания при переводе. В ходе исследования была представлена общая характеристика текстов научного типа, выявлена структура научного знания и обозначены переводческие трудности, которые могут возникнуть при переводе научных текстов и различной научной терминологии на примере испанского языка.

Ключевые слова: перевод, научный текст, научное знание, трудности перевода, терминология.

Состояние любой науки в определенный период ее развития обусловливается задачами, которые определяет перед ней общество, ее собственным уровнем развития и количеством накопленного опыта, а также состоянием иных наук, как смежных, так и не смежных с ней. Развитие науки происходит согласно двум противоположным, однако в то же время взаимозависимым направлениям: по пути внутренней дифференциации и по пути интеграции с другими науками. Довольно часто, данные два процесса могут осуществляться одновременно [Закиров 2018].

Стремительный скачок в развитии информационных технологий нашего столетия, а также весьма значительное влияние процесса глобализации привели к внушительным переменам во всех сферах жизни общества. В частности, это выразилось в активном применении интернета как средства распространения и обмена научным знанием в различных науках. В свою очередь, такого рода скачок поставил перед

обществом новую задачу: осуществить корректную и компетентную трансляцию научного знания при переводе. В связи с этим представляется, что необходимость в переводчиках, обладающих практическими умениями перевода научных текстов из разных областей знания, приобретает особую значимость.

Согласно А. Л. Пумпянскому «перевод научной и технической литературы является особой дисциплиной, возникшей на стыке лингвистики, с одной стороны, и науки, и техники – с другой. Поэтому перевод научной и технической литературы надо рассматривать как с языковедческих, так и научных и технических позиций, с приматом первых при исследовании общезыковых вопросов и вторых – при рассмотрении узкой терминологии» [Пумпянский 1981: 25].

Как известно, научный дискурс характеризуется «стремлением к объективированности, опорой на научное знание и научную информацию» [Лейчик 2010: 71].

В свою очередь, согласно интернет-словарю «Философия науки: Словарь основных терминов» научное знание – «знание, получаемое и фиксируемое специфическими научными методами и средствами (абстрагирование, анализ, синтез, вывод, доказательство, идеализация, систематическое наблюдение, эксперимент, классификация, интерпретация, сформировавшийся в той или иной науке или области исследования ее особый язык и т. д.). [...] Их носители организованы в соответствующие профессиональные сообщества и институты, фиксирующие и распространяющие научное знание в виде печатной продукции и компьютерных баз данных» [эл.ресурс: 2004].

В научном знании можно отметить два структурных уровня – эмпирический и теоретический.

Эмпирический уровень знания определяет результаты познавательной деятельности органов чувств, такие как ощущения, восприятия, представления. Данный тип познания предполагает собою не только непосредственный процесс отображения объективной реальности, но и конкретную интерпретацию непосредственного наблюдения [Калинина, Исмуков, Сильвестрова 2011].

Теоретический же уровень знания характеризует деятельность мышления (понятия, суждения, умозаключения). Теоретическое знание – «это логически организованное множество высказываний о некотором классе идеальных объектов, их свойствах и отношениях» [Там же: 91]. Наравне с идеализацией используются и другие методы, такие как мысленный эксперимент, математическая гипотеза, теоретическое моделирование, аксиоматический и генетически-конструктивный ме-

тод логической организации теоретического знания и построения научных теорий, метод формализации и другие [Там же].

Поскольку в отличие от художественного перевода, технический или научный перевод не содержит эмоциональных выражений, красочных экспрессивных сравнений или метафор, то главная цель переводчика – предельно четко передать содержание текста в манере, присущей общепринятой лексике конкретного научного направления. Для достижения данной цели от специалиста-переводчика требуется выбор корректной стратегии перевода.

При переводе научного текста необходимо транслировать смыслы таким образом, чтобы была сохранена авторская модель знания, представленная в исходном тексте. Выбор стратегии перевода научного текста обусловлен объективными и субъективными факторами. К числу первых относятся тип текста, тип коммуникации и тип познания [Алексеева 2002: 9]. Второй вид факторов содержит в себе профессиональную компетенцию самого переводчика, что предполагает умения интерпретировать и понимать исходный текст (ИТ), а также умение оформлять переводимое знание в соответствии с нормами языка перевода [Смолянина 2012].

Как писал Ю. М. Лотман, перевод научного текста включает в себя два этапа. На первом этапе (интраперсональная коммуникация) происходит понимание (путем интерпретации научного текста, т.е. осмысления языковых и когнитивных единиц) переводчиком нового научного знания, которое выражено в ИТ. Результатом данного этапа является создание переводчиком исходной авторской модели знания. Данный этап считается главным, так как исходя из степени понимания переводчиком исходного смысла текста будет зависеть и объективация переводимого научного знания в другой языковой культуре. На втором этапе (интерперсональная коммуникация) переводчик транслирует данное знание средствами переводимого языка [Лотман 2000: 72–74].

Согласно Л. М. Алексеевой, «идея двухступенчатой модели научного перевода обусловлена двумя разными по природе мыслительными процессами: восприятием текста, в основе которого лежит свертывание текста оригинала, и созданием текста перевода, основанным на развертывании смысла выявленных и осмысленных научных понятий» [Алексеева 2002: 13].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что при переводе научного текста, проходя вышеупомянутые этапы, происходит «постепенное перемещение переводчика из позиции опосредованного коммуниканта в позицию прямого коммуниканта» [Смолянина 2012: 221].

Аналогичным образом, кроме корректной интерпретации ИТ, переводчику немаловажно справиться с разными переводческими трудностями. Рассмотрим некоторые из трудностей перевода научного текста, которые выделяет Н. Ю. Федорова.

Многочисленные лексические единицы, которые относятся к общенаучной и терминологической лексике, могут иметь иное значение от того, который переводчик имеет в своем арсенале [Федорова 2020]. К примеру, испанское слово «*presente*» вне научного дискурса имеет значение «настоящее (говоря о времени)». В научных же текстах оно обычно встречается в значении «В данном исследовании...».

Интернациональные слова, которые относятся к общенаучной лексике, подобным образом могут вызвать трудности при переводе, если возникает потребность переводчика в их замене на русские неинтернациональные общенаучные слова [Там же]. Например, «явление – *fenómeno*», «каркас, основа – *esqueleto*».

Следующая сложность связана с тем, что значения терминов, а также их сочетаемость с другими словами могут не совпадать с характеристиками терминов, которые существуют в ИТ [Там же]. Так, к примеру, термин может состоять из двух слов: имя существительное (сам термин) и прилагательное (его характеристика). Для испанского языка свойственно употреблять сперва имя существительное, а затем прилагательное, а в русском языке наоборот. Например, «*síndrome respiratorio agudo severo* – тяжелый острый респираторный синдром». Кроме того, препятствием могут служить грамматические особенности использования термина [Там же]. В ИТ порой бывает трудно отыскать термин, который бы выражался той же частью речи, что и в ПТ: «*alzas térmicas* – высокая температура».

Метафорическое использование лексических единиц тоже представляет собою переводческую трудность. Характерными для иноязычного научного текста являются словосочетания с фразеологизмами, часть из которых используется как устойчивые словосочетания [Там же]. Приведем пример такого фразеологизма: «*Hasta la fecha, el SARS-CoV-2 ha infectado a millones de personas y ha afectado miles de millones de vidas* – На сегодняшний день SARS-CoV-2 инфицировал миллионы людей и повлиял на миллиарды жизней».

Еще одна трудность для переводчика связана с тем, что в иноязычных научных публикациях могут допускаться речевые средства, которые характерны для разговорной речи [Wright 1993: 44]. Подобные речевые средства требуют большего внимания переводчика, поскольку благодаря им автор ИТ пытается достичь убедительности приводимых им аргументов. «*Los coronavirus reciben su nombre debido al aspecto que*

presentan sus viriones al microscopio electrónico, semejante a una corona solar (con proyecciones de superficie) gracias a sus proteínas de superficie – Коронавирусы получили свое название благодаря электронно-микроскопическому виду их вирионов, напоминающему солнечную корону (с выступами на поверхности) из-за своей липидной оболочки».

Согласно Н.Ю. Федоровой, на синтаксическом уровне при переводе ПТ особую сложность представляет перевод пассивных конструкций: «*SARS-CoV2 [...] fue notificado a fines del año 2019 como un nuevo betacoronavirus en personas expuestas en un mercado de mariscos en Wuhan, China* – SARS-CoV2, который выявили в конце 2019 года как новый бетакоронавирус у людей, заразившихся на рынке морепродуктов в Ухане, Китай».

В числе стилистических приемов, используемых иноязычными авторами, зачастую можно наблюдать такое явление, как персонализация. Часто, для привлечения интереса читателя к отдельным аспектам обсуждения или для того, чтобы сделать текст более доступным для восприятия, применяются императив и прямое обращение к читателю (местоимения «*Usted*» или «*tú*»). [Wright 1993: 39]. В таких случаях, при переводе ИТ на русский язык лучше прибегать к безличным конструкциям, что более свойственно для стилистики русского языка [Федорова 2020].

Исходя из всего вышесказанного можно сделать вывод, что с целью эффективного перевода научной литературы переводчику необходимо обладать богатым словарным запасом, в том числе специализированных терминов; понимать специфические грамматические конструкции научного стиля иностранного языка; знать лексические, грамматические и стилистические правила перевода; разбираться в специфической области научного знания, к которой принадлежит переводимый текст. Немаловажно помнить и то, что компетентный и грамотный научный перевод подразумевает применение теоретических знаний об основах перевода, а также способов и приемов декодирования ИТ с целью получения адекватного перевода на русский язык. ПТ должен соответствовать основным требованиям, предъявляемым к научно-техническому переводу, то есть быть точным, кратким, понятным, логичным и литературным.

Список литературы

Алексеева Л. М. Специфика научного перевода: учебное пособие по спецкурсу. Пермь, Пермский гос. нац. исслед. ун-т. 2002. 189 с.

Закиров Ш. С. Scientific principles in modern linguistics // Молодой ученый. 2018. № 5.1 (191.1). С. 42–44.

Лейчик В.М. Дискурс и текст // Вопросы языка и литературы в современных исследованиях. Мат-лы научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XI Кирилло-Мефодиевские чтения». М. Ярославль: Ремдер, 2010. С. 62–75.

Лотман Ю. М. Избранные статьи: В 3 т. Т. 1: Статьи по семиотике и типологии культуры // Таллинн: Александра, 1992. 479 с.

Пумпянский А. Л. Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык. 2-е изд. доп. М. 1981. 303 с.

Философия науки: Словарь основных терминов. М. Акад. Проект. С. А. Лебедев. 2004. URL: https://philosophy_of_science.academic.ru/214/НАУЧНОЕ_ЗНАНИЕ (дата обращения: 01.05.2022).

Смолянина Е.А. Особенности стратегии перевода научного текста // ИСОМ. 2012. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-strategii-perevoda-nauchnogo-teksta> (дата обращения: 04.05.2022).

Федорова Н. Ю. Перевод научных текстов: учимся на чужих ошибках // Известия ВГПУ. 2020. №5 (148). С. 75–79.

Wright Leland D. and Sue Ellen Wright (eds.). Scientific and Technical Translation, American Translators Association Scholarly Monograph Series. Amsterdam: John Benjamins, 1993. Vol. VI. 307 p.

TRANSMISSION OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE IN TRANSLATION: PROBLEM STATEMENT

Albina T. Sharafutdinova

Student of Linguistics (Foreign languages and intercultural communication (Spanish)), Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures

Perm State University

614990, Russia, Perm, Bukiriev str., 15

albinax190800@gmail.com

Mariya A. Khrustaleva

Candidate of Philology, Associate Professor in the Department of Linguistics and Translation

Perm State University

614990, Russia, Perm, Bukiriev str., 15

cristalik1982@list.ru

This article deals with the process of translation of scientific knowledge in translation. During the study, general characteristics of scientific type texts have been presented, the structure of scientific knowledge has been revealed and translation difficulties that may arise in the translation of scientific texts and different scientific terminology on the example of Spanish have been outlined.

Keywords: translation, scientific text, scientific knowledge, translation difficulties, terminology.

**АВТОМАТИЗИРОВАННЫЙ ПЕРЕВОД
ЛИЧНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ ВТОРОГО ЛИЦА
ФРАНЦУЗСКОГО, АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКА**

Елизавета Олеговна Шлычкова

Студент института социально-гуманитарных наук,
направления «Лингвистика»
Тюменский государственный университет
625003, Россия, Тюмень, ул. Володарского, 6
E3286@yandex.ru

Надежда Николаевна Лыкова

Д. филол. н., профессор кафедры французской филологии
Тюменский государственный университет
625003, Россия, Тюмень, ул. Володарского, 6. n.n.lykova@utmn.ru

В настоящей работе представлено исследование автоматизированного перевода личных местоимений второго лица единственного и множественного числа с французского языка на английский и русский, и с английского и русского языка на французский. Автор определяет возможные причины возникновения ошибок перевода и их предположительные способы устранения.

Ключевые слова: компьютерная лингвистика, автоматизированный перевод, машинный перевод, местоимения второго лица, ошибки машинного перевода.

В современном мире все большую популярность обретают автоматизированные системы перевода. И хотя за последнее время качество их интерпретации заметно выросло, до сих пор остаются лексические единицы, перевод которых вызывает затруднения. К подобным единицам относятся личные местоимения, особенно местоимения второго лица, поскольку их референтом (объектом, на которое указывает местоимение) зачастую является адресат. Усложняет выбор соответствующего местоимения и наличие гонорифической местоименной формы (формы, используемой для выражения уважения и почтения) в некоторых языках и ее отсутствие в других. Данные аспекты превращают автоматизированный перевод местоимений в задачу, требующей особой точности, которая, в свою очередь, не всегда достигается, а потому приводит к ошибкам перевода и неадекватному употреблению местоимений.

Объектом нашего исследования являются местоимения второго лица единственного числа во французском, русском и английском языках. Предметом исследования служит автоматизированный перевод данных местоимений. Цель нашей работы – определение причин и возможных решений неадекватного автоматизированного перевода местоимений второго лица единственного числа с французского на английский и русский язык и с английского и русского на французский язык.

Материалом нашего исследования являлись фразы из художественных произведений XIX–XX вв. следующих авторов: для аутентичных фраз на французском языке – Александр Дюма-отец (*Alexandre Dumas*); для аутентичных фраз на русском языке – Л. Н. Толстой, Ф. М. Достоевский, для аутентичных фраз на английском языке – Артур Конан Дойл (*Arthur Conan Doyle*), Джозеф Редьярд Киплинг (*Joseph Rudyard Kipling*), Марк Твен (*Mark Twain*), Джейн Остин (*Jane Austen*), Льюис Кэрролл (*Lewis Carroll*). Наш корпус составил 45 фраз. Мы выбирали примеры предложений с личными местоимениями второго лица единственного и множественного числа (а также с гонорифической местоименной формой), выполняющими одну из четырех ролей в предложении: подлежащее (включая референта женского и мужского рода), именная часть сказуемого, дополнение, определение (притяжательное местоимение). Итого: по 5 примеров фраз для личного местоимения второго лица единственного числа, множественного числа и личного местоимения второго лица в гоноративе для каждого из трех языков.

Данные фразы переводились с помощью 3 автоматизированных систем перевода: «Яндекс.Переводчик», «Google Переводчик» и «Reverso» (выбор основывается на популярности данных веб-сайтов по результатам поисковых систем для России, Франции и США на 21.02.2021). Результаты перевода сравнивались с опубликованными переводами профессиональных переводчиков.

Также важно отметить тот факт, что фразы переводились в рамках контекста, содержащего обращения к адресату, а также информацию о ситуации, в которой происходил диалог. Это позволило добиться большей достоверности переводов. Также мы не брали во внимание ошибки, не касающиеся непосредственно перевода местоимений и согласования с ними определения.

В итоге мы получили 180 результатов, из которых 22% были неверны. Основной ошибкой (13%) являлось употребление местоимения «vous» («вы») вместо «tu» («ты») и наоборот. Ошибка, связанная с употреблением неверного рода прилагательного при его согласовании

с местоимением в роли подлежащего, встречалась в 7% случаев. Ошибочный перевод в связи с неверным числом прилагательного составляет 1%, у такого же процента фраз отсутствовал перевод рассматриваемого местоимения.

Чаще всего неверно переводилось местоимение «you» с английского языка на французский. Как пример ошибочного перевода фразы из «Возвращения Шерлока Холмса» Артура Конан Дойла – «"C'est toi, Lestrade?" dit Holmes.» (английский оригинал: «"That you, Lestrade?" said Holmes.»; перевод на французский язык, опубликованный издательством «La Renaissance du livre»: «– C'est vous, Lestrade? dit Holmes.») В современном английском языке, по словам Б. А. Успенского, местоимение второго лица «you» «объединяет значения единственного и множественного числа» [Успенский 2007: 75], которое, в том числе, используется и как «почтительное обращение» [Успенский 2007: 71], а потому обнаружения лишь местоименной формы для ее адекватного перевода недостаточно – необходимо обращать внимание на референта. Как уже было сказано ранее, предложения на перевод давались с контекстом, в том числе с обращениями. Поэтому одним из возможных решений данной проблемы является налаживание системы определения референта на основе семантического и синтаксического анализа. Хотя, безусловно, ближайший контекст не всегда ясно указывает на взаимоотношения между героями, что видно и в представленном нами примере. Как следствие, важно учитывать и правила общения, обусловленные той или иной ситуацией или временным периодом.

Неверное употребление местоимения может быть также следствием ошибки определения числа референта (например, неверный перевод фразы из «Трех мушкетеров» Александра Дюма-отца: «Ах! Портос! – воскликнул один из помощников, – не пытайтесь заставить нас поверить, что эта сбруя досталась вам по отеческой щедрости: ее вам подарила та дама в вуале, с которой я встретил *vas* в другое воскресенье у Святой двери.»; французский оригинал: «Ah! Porthos! s'écria un des assistants, n'essie pas de nous faire croire que ce baudrier te vient de la générosité paternelle: il t'aura été donné par la dame voilée avec laquelle je t'ai rencontré l'autre dimanche vers la porte Saint-Honoré.»; перевод на русский язык, выполненный В. С. Вальдман: «– Ах, Портос, – воскликнул один из присутствующих, – не старайся нас уверить, что этой перевязью ты обязан отцовским щедротам! Не преподнесла ли ее тебе дама под вуалью, с которой я встретил *тебя* в воскресенье около ворот Сент-Оноре?») Соответственно, отсутствует и адекватное согласование в числе прилагательного с местоимением. В обоих случаях, как и в ситуации, описанной выше, решением является анализ референта ме-

стоимения. Определение его числа на основе морфологических признаков позволит избежать данных ошибок.

По этой же причине отсутствия выявленной связи между предложениями, а также между местоимением и его референтом нередко встречалось ошибочное употребление разных местоимений в разных предложениях, хотя в оригинале они были идентичны и имели один и тот же референт. Это видно в переводе фразы из «Войны и мира»: «– *Ma chérie, tu es un bienfaiteur ! Je n'attendais rien d'autre de vous; Je savais à quel point tu es gentil.*» (русский оригинал: «– Милый мой, вы благодетель! Я иного и не ждала от *вас*; я знала, как *вы* добры.»; перевод В. Л. Бинштока на французский язык: «– *Mon ami, mon bienfaiteur! Je n'attendais rien d'autre de vous, je savais comme vous êtes bon.*») В приведенном примере видно и ошибку определения рода подлежащего, выражаемую через неверное употребление обращения («*ma chérie*» вместо «*mon chéri*» или «*mon ami*», как было переведено В. Л. Бинштоком).

Отсутствие перевода местоимения (1%) встречается лишь в одной фразе и лишь у одного онлайн-переводчика («Reverso»), где «vous» в переводе опускается (например, «И теперь, когда вы собрались, господа, сказал д'Артаньян, позвольте мне извиниться.»; французский оригинал: «*Et maintenant que vous êtes rassemblés, messieurs, dit d'Artagnan, permettez-moi de vous faire mes excuses.*»; перевод на русский язык в исполнении В. С. Вальдман: «– А теперь, милостивые государи, когда все вы собрались здесь, – произнес д'Артаньян, – разрешите мне принести *вам* извинения.»). Одним из методов автоматизированного перевода данного сервиса является статистический перевод, основанный на частотности употребления тех или иных фраз в уже имеющихся переводах, с чем мы предположительно и связываем данную ошибку. Расширение методов перевода (одними из вариантов могут быть добавление перевода на основе правил или улучшение нейронного перевода) могло бы устранить данную неточность интерпретации, хотя в данном случае она не влияет на восприятие предложения.

Таким образом, устранить выявленные неточности автоматизированного перевода местоимений позволят выделенные нами возможные причины возникновения подобных ошибок. Основным решением данной проблемы является введение дополнительных алгоритмов определения референтов местоимений (в том числе в ситуациях, когда референт и местоимение находятся в разных предложениях), подкрепляющееся выявленной информацией об обращениях, роде и числе референтов, а также данными о той ситуации и том временном периоде, в рамках которых происходит коммуникация.

Список литературы

- Дюма А. Три мушкетера. М.: Художественная литература. 1975. 671 с.
- Толстой Л. Н. Собрание сочинений в восьми томах. М.: Лексика. 1996. Т. 3, Т. 4. 747 с.; 763 с.
- Успенский Б. А. *Ego loquens*. Язык и коммуникационное пространство. М.: Российский государственный гуманитарный университет. 2007. 344 с.
- Alexandre Dumas. *Les Trois Mousquetaires* [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gutenberg.org/files/13951/13951-h/13951-h.htm> (дата обращения: 19.09.2021).
- Arthur Conan Doyle. *The Return of Sherlock Holmes* [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gutenberg.org/files/108/108-h/108-h.htm> (дата обращения: 19.09.2021).
- La *Résurrection de Sherlock Holmes* [Электронный ресурс]. URL: https://fr.wikisource.org/wiki/La_Résurrection_de_Sherlock_Holmes (дата обращения: 19.09.2021).
- Léon Tolstoï. *Guerre et Paix* [Электронный ресурс]. URL: [https://fr.wikisource.org/wiki/Guerre_et_Paix_\(trad._Bienstock\)](https://fr.wikisource.org/wiki/Guerre_et_Paix_(trad._Bienstock)) (дата обращения: 19.09.2021).

Яндекс.Переводчик [Электронный ресурс]. URL: <https://translate.yandex.ru/> (дата обращения: 05.03.2022).

Google Переводчик [Электронный ресурс]. URL: <https://translate.google.ru/> (дата обращения: 05.03.2022).

Reverso [Электронный ресурс]. URL: <https://www.reverso.net> (дата обращения: 05.03.2022).

COMPUTER-AIDED TRANSLATION OF PERSONAL SECOND-PERSON PRONOUNS IN THE FRENCH, ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES

Elizaveta O. Shlychkova

Student of Linguistics, Institute of Social Sciences and Humanities
University of Tyumen
625003, Russia, Tyumen, Volodarskiy str., 6.
E3286@yandex.ru

Nadezhda N. Lykova

Dr. Sci. (Phylol.), Professor, Department of French Philology
University of Tyumen
625003, Russia, Tyumen, Volodarskogo str., 6.
n.n.lykova@utmn.ru

This paper presents a study of the computer-aided translation of personal second-person singular and plural pronouns from French into English and Russian, and from English and Russian into French. The author defines the possible causes of translation mistakes and suggests ways to eliminate them.

Key words: computational linguistics, computer-aided translation, machine translation, second-person pronouns, machine translation mistakes.

Раздел 3. Актуальные проблемы лингводидактики

УДК 371.3:811.111

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТАФОРЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ РОССИИ И ТУРКМЕНИСТАНА (НА МАТЕРИАЛЕ ПО ТЕМЕ FOOD)

Нурягды Велиевич Велиев

Студент факультета современных иностранных языков и литератур,
«Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки)
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
nuryagdyveliyev@gmail.com

Татьяна Анатольевна Куделько

Старший преподаватель кафедры лингводидактики
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
pray-1977@mail.ru

В данной статье авторы рассматривают метафорические значения в названиях блюд в английском, русском и туркменском языках. Анализируется происхождение названий блюд, их этимология, проводится поиск сходных названий блюд в обоих языках. Предлагается методика применения метафоры в названиях блюд при обучении лексики по теме Food в школе.

Ключевые слова: английские национальные блюда, русские национальные блюда, туркменские национальные блюда, этимология названий блюд, применение метафоры на уроке, интерактивное мероприятие cooking battle.

Преподавание иностранных языков в школе сегодня характеризуется с использованием разнообразных интерактивных методик, а также методик с привлечением информационных технологий.

В настоящее время уроки по всем предметам должно быть интересные, лично мотивированные, и наиболее приближенные к жизни учащихся. Использование метафоры на уроках очень хорошо помогает учащимся в этом, как и другие методы обучения. Поэтому в данной статье мы рассматриваем вопрос, как можно обучить ребят в

Туркменистане и в русской школе каким-то национальным особенностям кухни, однако при этом привлечь весь материал на уроках английского языка. В качестве учебного материала мы предлагаем обобщать и использовать необычные метафорические названия блюд русской, туркменской и британской кухни.

На уроках английского языка этот материал можно дать с использованием метода «бинарного урока» (подробнее см. [Готтлиб 2009]). Бинарный урок нацелен на межпредметную связь и интеграцию одного предмета в другой. Такой урок может использовать сплав из различных педагогических технологий, что делает обучение целостным и системным. Важный этап в таком уроке – становление и формирование мировоззрения учащихся, их критического мышления и культурного уважения к другим странам. Такое занятие создаст условия для мотивированного практического применения учащимися полученных знаний, даст возможность приготовить блюда национальной кухни своими руками. Этот опыт может помочь в сближении ребёнка с родителями посредством совместного творчества.

Познакомившись с разными национальными блюдами, школьники могут подготовить их презентацию. Презентация, в свою очередь, может быть основой для проведения кулинарного поединка (cooking battle). Данное мероприятие является интерактивной игровой методикой, целью которой будет формирование лингвострановедческой компетенции у школьников, воспитание уважения к культуре других стран, формирование языковых компетенций, развитие умения слышать и слушать (см. подробнее [Комарова 2000]). Содержание мероприятия заключается в подготовке и непосредственного приготовления одного из национальных блюд с метафорическим названием. Группу можно поделить на три команды. Возможно проведение такого мероприятия он-лайн со школьниками из Туркменистана, России и Англии. Командам можно дать задание приготовить национальное блюдо, комментируя свои действия на английском языке (что тренирует лексический, грамматический и монологический навыки), обращая внимание на метафоричность названия блюда. После этого можно будет предложить школьникам приготовить блюдо другой кухни на выбор. Рассмотрим далее необычные блюда национальной кухни России, Туркменистана и Англии [эл. ресурсы], которые мы предлагаем вспомнить при подготовке мероприятия.

Башбармак (bäşbarmak). Это одно из национальных туркменских блюд. Название этого блюда ничего не означает в переводе на другие языки. А на туркменском оно означает: баш (bäş) – пять, бармак (barmak) – палец. Полностью можно переводить как «*пять пальцев*».

В названии блюда присутствует метафора. Можно задать ученикам вопрос: почему блюдо называется «пять пальцев». И подвести в котлету (или объяснить), что давным давно люди ели это блюдо руками, не пользовались ложкой. Поэтому от этого возникло такое название. Можно также спросить: Как это блюдо называется в разных языках? На английском: *beşbarmak*, на русском: *бешбармак*, и на туркменском: *bäşbarmak* [bæʃˈbarmak].

Кровавая Мери (Bloody Mary). Это алкогольный коктейль на основе водки и томатного сока. Этот коктейль известен в основном в Англии. Словосочетание *Bloody Mary* ассоциируется в английском языке с именем королевы Марии I Тюдор, получившей прозвище Кровавой за расправы над англичанами. В названии коктейля подчеркнут его характерный кроваво-красный цвет. На туркменском коктейль называется: *kokteýl «Bloody Mary»*, на русском: *Кровавая Мери*.

Оливье. Новогодний стол во многих российских семьях немислим без «Оливье», известного за рубежом как «*Русский салат*». История самого знаменитого русского новогоднего салата связана с именем французского повара *Люсьена Оливье* и его рестораном «Эрмитаж» в Москве. Люсьен Оливье придумал знаменитый салат, чтобы вернуть популярность своему ресторану «Эрмитаж», открытому в конце XIX века. Название салата на трех языках: *Olivier salad* (на английском), на туркменском: *salat Oliwýe*, и на русском: *салат оливье*

Щи ленивые с говядиной (об истории блюда см. подробнее [Ковалев 1990]). Это русское блюдо с супом. Щи является основным горячим блюдом русской кухни уже долгое время. По сравнению с другими супами это блюдо готовится гораздо легче, поэтому оно получило такое название *ленивые*. Его можно готовить за 30 минут. На русском: *щи ленивые*, на туркменском: *tshi çorbasy*, на английском: *lazy tshi*.

Ботвинья. Это старинное блюдо русской национальной кухни, холодный суп. Русское слово «ботвинья» происходит от древнерусского слова «ботеть» значит толстеть. Однако это совсем не означает, что съев тарелку ботвиньи, вы обязательно прибавите в весе. Всё объясняется тем, что от этого слова произошло название листьев (ботвы) съедобных растений с толстым корнем. На русском: *ботвинья*, на туркменском: *botwinya çorbasy* (суп ботвинья), на английском: *botvinya soup*.

Ханум. Это блюдо восточной кухни, в том числе туркменской. Ханум – мучное блюдо, рулет с начинкой из мясного фарша и лука, готовящийся на пару. В переводе с туркменского «ханум» – «женщина». Это блюдо считается одно из очень вкусных блюд, поэтому у него такое название. На английском: *honim*, на русском: *хоним* и на туркменском: *hanum*.

Воскресное жаркое (Sunday roast). Sunday roast является собой знаменитое английское блюдо, которое подается в комплексе сразу с несколькими составляющими. Главный компонент – запеченное мясо, чаще всего – курица или ягненок, но также популярна говядина, свинина, утка и индейка. Название блюда связано с одной британской традицией, которую чтут ещё с 18 столетия, когда люди были набожными, ходили на церковные службы и собрались после них на семейный обед.

Жаба в норе (toad in the hole). Английское блюдо Жаба-в-норе – свиные колбаски, запеченные в кляре (йоркширском пудинге). По некоторым данным, этот продукт стал жабой-в-норе после того, как в трудные времена во время игры вместо дисков стали метать самых обыкновенных лягушек. Вероятнее всего, название возникло из-за языковых особенностей. Само блюдо появилось в конце 1600-х годов. На русском: *жаба в норе*, на туркменском: *inlis işdäaçary «toad in the hole»* (английское блюдо «...»), на английском: *toad in the hole*.

Котлеты «Пожарские». Это рубленые котлеты из курицы, панированные в сухарях из белого хлеба. Согласно легенде, Александр I, оказавшись в Торжке, заказал телячьи котлеты, но телятины на кухне не оказалось, и повар приготовил фарш из белого мяса курицы. Блюдо императору понравилось, и он назвал котлеты «Пожарскими». На туркменском: *Pojarskiý kotletleri*, на английском: *Pojarskiy cutlets*, и на русском: *котлеты «Пожарские»*.

Торт «Зебра». Этот торт был известен ещё советские времена. Название этого торта связано с тем, что состоит из темных и светлых коржей, чередование которых напоминает полоски зебры. На туркменском: *tort «zebra»*, на английском: *zebra cake*. Во всех языках название этого торта означает одно и то же.

В заключении нужно отметить, что основным преимуществом статьи является то, что знакомясь с блюдами мира, школьники будут выполнять три задания одновременно. Во-первых, они знакомятся с блюдами других народов (лингвострановедческая мотивация), во-вторых, они осознают, какая метафора лежит под названиями блюд (мотивация к критическому мышлению), а в-третьих, они делают все это на английском языке (коммуникативная мотивация).

Список литературы

10 блюд, которые стоит попробовать в Англии. URL: <https://gurmantur.com/evropa/velikobritaniya/10-tradicionnyh-anglijskih-bljud> (дата обращения: 12.06.2022).

Ботвинья в русской кухне и рецепты. URL: <http://russkayakuhnya1.ru/istoriya-russkoy-kuxni/botvinya-v-russkoy-kuhne-i-retseptyi.html#> (дата обращения: 13.06.2022).

Готлиб Р. А. Социальная востребованность знания иностранного языка // Социологические исследования, № 2, 2009. С. 122–127.

История салата «Оливье», самый старый его печатный рецепт и его изобретатель. URL: https://pikabu-ru.turbopages.org/pikabu.ru/s/story/istoriya_salata_olivesamyiyustaryiyegopечатnyiy_retsept_i_ego_izobretatel_7926555 (дата обращения: 13.06.2022).

Ковалев Н. И. Щи // Русская кулинария, 1990. 29 с.

Комарова Э. П., Трегубова Е. Н. Эмоциональный фактор: понятие, роль и формы интеграции в целостном обучении иностранному языку// Иностранные языки в школе. 2000. № 6. С. 11–15.

Кровавая Мэри. История коктейля. URL: <https://winestreet-ru.turbopages.org/winestreet.ru/s/article/cocktails/1721/> (дата обращения: 12.06.2022).

Плигин А. А. Усиление мотивации к изучению английского языка. URL: <https://trenings.ru/materialy/stati/733-statya-usilenie-motivatsii-k-izucheniyu-anglijskogo-> (дата обращения 12.06.2022).

Русская кухня // Котлеты «Пожарские». М.: Директ Медиа, 2010. 41 с.

Ханум. URL: <https://www.russianfood.com/recipes/recipe.php?rid=132714> (дата обращения 12.06.2022).

Hamyrly naharlar / başbarmak (блюда с тестом / бешбармак). URL: <https://yaslar.blogspot.com/p/hamyr-onumleri-basbarmak.html?m=1> (дата обращения: 12.06.2022).

USING METAPHOR IN ENGLISH LESSONS AT SCHOOLS IN RUSSIA AND TURKMENISTAN (BASED ON THE MATERIAL ON FOOD)

Nuryagdy V. Veliyev

Student of Pedagogy education (with two profiles), the Faculty of Modern Foreign languages and literatures,

Perm State University

614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15

nuryagdyveliyev@gmail.com

Tatiana A. Kudelko

Senior Lecturer of the Department of Linguodidactics

Perm State University

614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15

pray-1977@mail.ru

The article discusses metaphorical meanings in the names of dishes in the English, Russian and Turkmen languages. The origin of the names of dishes, their etymology is analyzed, a search for similar names of dishes in both languages is carried out. Some interesting approach in teaching topic Food through metaphorical names is given.

Key words: Russian national dishes, Turkmen national dishes, etymology of names of dishes.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Елизавета Владимировна Гамалей

Студентка факультета современных иностранных языков и литератур,
«Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
mirakurumoon@gmail.com

Светлана Леонидовна Мишланова

Д. филол. наук, профессор, заведующая кафедрой лингводидактики
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
mishlanovas@mail.ru

В статье исследовано место игровых технологий в процессе обучения иностранному языку. При реализации обучения использование компьютерных игр в обучении в настоящее время является очень перспективным подходом для повышения эффективности и результативности обучения в образовательном учреждении.

Ключевые слова: Игровые технологии, геймификация, обучение, иностранный язык, компьютер.

Актуальность и практический аспект игровых технологий в процессе обучения английскому языку связаны с тем, что модернизация учебного процесса меняется с каждым годом в связи с технологическим прогрессом и развитием технологий и средств обучения. Современный педагог должен владеть современными педагогическими и информационными технологиями, чтобы уметь соответствовать и подстраивать учебный процесс под интересы учащихся.

Появление компьютеров в 1950-х годах изменило мир расширило возможности человека. Это особенно заметно в сфере образования, бизнеса и других отраслей промышленности. По словам Роблиера, многие из преподавателей предсказывали, что компьютерные технологии изменят образование и станут наиболее важным компонентом образовательных технологий. Компьютер – это то, что обычно называют технологией, и мультимедиа является её частью [Роблиер 1992].

С момента изобретения компьютера школы в настоящее время используют его в качестве части преподавания и школьной программы, а также внедряются компьютерные навыки как часть обучения. Навыкам интеграции технологий нельзя научиться, сидя в классе и слушая инструктора или наблюдая за демонстрацией. Учащиеся должны иметь возможность ориентироваться в программе и выполнять шаги по созданию нового продукта. Основное внимание должно быть уделено тому, как использовать технологические ресурсы в классе, а не просто техническим навыкам. С другой стороны, учителям также необходимо совершенствовать свои знания в области таких технологий, как компьютер. Их необходимо обучать не только разово без отрыва от производства, скорее, проводить непрерывное обучение, а также иметь доступ к технологиям.

Мультимедиа является частью технологий и компьютера, в частности. Слово «Медиа» означает «форма коммуникации». Этот термин относится ко всему, что передает информацию между источником и получателем. Поэтому роль средства массовой информации между источником и получателем очень важна для передачи сообщения. Таким образом, согласно Смалдино, существует шесть основных категорий медиа: текст; аудио; визуальные эффекты; видео; манипуляции (объекты); люди.

Цель средств массовой информации – способствовать общению и обучению [Smaldino 2008].

Наиболее часто используемым средством массовой информации в обучении является текст. Текст представляет собой алфавитный символ, который может отображаться в любом формате, таком как книги, плакаты, меловая/интерактивная доска, экран компьютера и многое другое. Следующий часто используемый носитель – аудио. Это включает в себя всё, что можно услышать, например, голос человека, музыку, механические звуки, шум и многое другое. В-третьих, это визуальные эффекты. Эта среда регулярно используется для активизации обучения. Это включает в себя: диаграммы на плакатах, рисунки на доске, фотографии, графику в книге, мультфильмы и так далее. Другой тип носителей – видео. Это носители, которые показывают движение, такие как DVD, видеокассета, компьютерная анимация и так далее. Манипулятивные объекты – это вещи, которые учащиеся могут трогать, чувствовать и обрабатывать.

И последнее средство массовой информации – это люди. Это могут быть преподаватели, учащиеся или эксперты по предмету. Люди имеют решающее значение для обучения. Ученики учатся у учителей, других обучающихся и взрослых. Таким образом, компьютер помогает

и улучшает обучение учащихся, содержа в себе основные категории медиа.

Также компьютер может помочь учащимся выполнять действия, которые без него будут трудными и даже невозможными. Благодаря компьютерным технологиям в обучении учащиеся могут иметь свои собственные рекомендации по самооценке, чтобы оценить прогресс и то, что нуждается в улучшении.

При реализации обучения использование компьютерных игр в обучении в настоящее время является очень перспективным подходом для повышения эффективности и результативности обучения в образовательном учреждении. При этом игры в учебном процессе используются не только для закрепления изученного материала, но и как полноценный учебный инструмент даже для сложных учебных дисциплин.

В основном игры в учебном процессе используются как средство для самостоятельного развития навыков. Кроме того, большинство существующих компьютерных игр разрабатываются только в университетах и не получают дальнейшего распространения. Если разработкой игр занимаются коммерческие организации, такие игры часто не учитывают специфики и требований системы образования, поэтому их можно использовать только в качестве самостоятельной работы.

К. Вербах в своих научных трудах указывал, что геймификация – это использование игровых элементов и технологий для формирования игр в неигровом контексте. Учёный выделил 3 блока:

- неигровой контекст (например, деятельность, которая для самой игры не является игрой);
- технология создания игр (то есть, то, что структурирует и организует элементы игры);
- игровые элементы (например, набор инструментов, которые формируют соответствующее ощущение игры) [Вербах 2004].

По словам Гейба Зихерманна, использование игровой технологии улучшает способности к освоению новых навыков на 40%. Игровые подходы приводят к более высокому уровню приверженности и мотивации пользователей к деятельности и процессам, в которых они участвуют. Игровая техника знакома потребителям, так как большинство из них играли или продолжают играть в разные игры. Хотя этот вывод применим к компаниям и их сотрудникам, он безоговорочно верен для образования [Zichermann 2019].

Основные проблемы современного образования связаны с недостаточной вовлеченностью и мотивацией обучающихся к активному участию в учебном процессе. Одним из возможных решений является

вознаграждение за усилия и достигнутые результаты наградами, что приводит к повышению мотивации к участию и активности.

Геймификация в образовании – это использование игровых механик и элементов в образовательной среде. Электронное обучение, основанное на современных ИКТ, создает благоприятные условия для внедрения геймификации – процессы обработки данных учащихся и отслеживания их успеваемости автоматизированы, а программные средства позволяют генерировать подробные отчеты.

Разработка эффективной стратегии внедрения геймификации в электронное обучение подразумевает глубокий анализ существующих условий и доступных программных средств. Основные этапы стратегии включают:

1) Определение характеристик учащихся: когда учителя внедряют новые подходы в учебный процесс, важно определить характеристики учащихся, чтобы понять, будут ли новые инструменты и методы подходящими;

2) Определение целей обучения: цели обучения должны быть конкретными и четко определёнными;

3) Создание образовательного контента и мероприятий для геймификации: образовательный контент должен быть интерактивным, увлекательным и богатым мультимедийными элементами;

4) Добавление игровых элементов и техник: ключевым элементом геймификации является включение задач, которые должны выполнять учащиеся.

Понятие «игровые технологии» включает в себя достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. В отличие от игр в целом, педагогическая игра обладает существенной особенностью – отчётливо определённой учебной целью и соответствующим педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, конкретно определены и характеризоваться учебно-познавательной направленностью.

Педагогическая ценность игры, заключается в том, что она является сильнейшим мотивационным фактором, поскольку ребенок руководствуется личными установками и мотивами. Игровые технологии способствуют актуализации различных мотивов учебной деятельности и, прежде всего, таких, как мотивы общения, моральные мотивы и познавательные мотивы.

Как правило, игры разработаны для того, чтобы сбалансировать тематику с игровым процессом и способностью игрока сохранять и приносить указанную тематику в реальном мире. Видеоигры – это лучшая возможность вовлечь детей в реальный процесс обучения.

В научной литературе существует несколько классификаций компьютерных игр. Традиционно все игры делятся на обучающие, развивающие и развлекательные. Дж. Скандура предлагает выделить закрепляющие, наставнические, имитационные с педагогическим моделированием [Scandura 1983]. В.В. Грамолин, основываясь на мотивационном участии в игре, классифицирует игры на имитирующие и выигрышные [Грамолин 2004].

Однако стоит уделить внимание и одному из самых спорных вопросов: геймификация или игровые технологии? Как уже было сказано ранее, геймификация – это использование игровых элементов и технологий для формирования игр в неигровом контексте. А игровые технологии – группа методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр, которые имеют отчётливо определённую учебную цель. То есть, геймификация содержит в себе использование игровых механик для достижения определённой цели любыми средствами, в то время как игровое обучение – учит и совершенствует необходимый навык благодаря определённой игре. И именно последнее представляет собой наибольший интерес как обучающихся, так и самих педагогов, которые наблюдают не простое развитие хитрости для прохождения конкретной игры ради хорошей оценки, а развитие умений, с помощью которых можно пройти любую игру.

Потенциал учебных игр также очевиден в том факте, что их можно легко адаптировать к любому технологическому формату и использовать на настольном оборудовании или на мобильных устройствах. Однако, прежде чем они будут реализованы, необходимо учитывать некоторые моменты: необходимо определить, какова целевая аудитория, сколько времени доступно для игр и какие навыки и компетенции необходимо продвигать. В зависимости от этих моментов необходимо решить, какие платформы лучше всего подходят для их реализации.

Таким образом, электронное обучение подходит для простой и эффективной интеграции геймификации. Игровые методы и механизмы могут быть внедрены в учебный процесс в качестве видов деятельности, целью которых является достижение определённых целей обучения, повышение мотивации учащихся к их выполнению и вовлечение учащихся в дружественную конкурентную среду с другими учащимися.

Список литературы

Вербах К. Курс «Геймификация» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.coursera.org/learn/gamification> (дата обращения: 01.04.2022)

Грамолин В. В. Обучающие компьютерные игры // Информатика и образование. 2004. №4. С. 63–65.

Роблиер М.Д. Компьютеры в образовании. N.Y.: Macmillian Publishing Company. 1992. 235 с.

Merriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/multimedia> (дата обращения: 15.04.2022).

Mikhailenko T. M. Game technologies as a type of pedagogical technologies // Pedagogy: traditions and innovations: materials of the International Scientific Conference (Chelyabinsk, October 2011). - Т. I.-Chelyabinsk: Two Komsomolets, 2011. P. 140–146.

Scandura J.M. «A Lesson Design Based on Instructional Prescriptions From the Structural Learning Theory» [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/345548096_A_Lesson_Design_Based_on_Instructional_Prescriptions_From_the_Structural_Learning_Theory (дата обращения 17.04.2022).

Smaldino S. E. Instructional Technology and Media for Learning / S. E. Smaldino, D. L. Lowther, J. D. Russell. N. J.: Upper Saddle River, 2008. 9th Ed. 288 p.

Zichermann G. “Gamification in business” [Электронный ресурс]. URL: <https://program-ace.com/blog/ultimate-guide-to-gamification-in-business/> (дата обращения 17.04.2022).

GAME TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH TO JUNIOR STUDENTS

Elizaveta V. Gamaley

Student of Pedagogical Education,
Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
mirakurumoon@gmail.com

Svetlana L. Mishlanova

Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Linguodidactics
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
mishlanovas@mail.ru

The article examines the place of game technologies in the process of teaching a foreign language. The use of computer games in teaching is a very promising approach to increasing the effectiveness and efficiency of learning in the school.

Key words: Game technology, gamification, learning, foreign language, computer.

УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭМПАТИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Елизавета Валерьевна Григорьева

Магистрант факультета современных иностранных языков и литератур,
«Педагогическое образование»

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
elizawetagri867@gmail.com

В статье рассматривается понятие эмпатии с педагогической точки зрения. В современном мире, направленном на личностно-ориентированное образование, становятся все более важными не только профессиональные, но и личностные качества педагога, одним из которых является эмпатия. В статье приведены результаты диагностики уровня эмпатии среди студентов педагогического направления по трем методикам: В. В. Бойко, И.М. Юсупова и А. Меграбяна и Н. Эпштейна. Выдвигается гипотеза, что эмпатии возможно обучиться в ходе получения профессионального образования в вузе.

Ключевые слова: эмпатия, педагогическая эмпатия, личностно-ориентированное образование.

Современная научная антропологическая парадигма рассматривает личность субъекта как центральную категорию любого исследования. В педагогических науках эта парадигма проявляется в личностно-ориентированном подходе к образованию, согласно которому в процессе профессионализации студентов акцентируется внимание на профессионально значимых качествах личности.

Особую актуальность приобретают такие качества личности учителя, как способность воспринимать, понимать, анализировать, учитывать индивидуальные особенности обучающихся. Проявление данных качеств невозможно без развитой эмпатии.

В современной науке не существует единого определения педагогической эмпатии.

В своей работе мы опираемся на определение педагогической эмпатии, выдвинутое исследователем А.В. Козиной: педагогическая эмпатия представляет собой одну из определяющих характеристик личности учителя, выражающую способность последовательно проявлять понимание внутреннего мира человека в речи и действиях, с целью

прогнозирования и адекватного воздействия на его поведение [Козина 2004: 21].

Педагогическая эмпатия включает в себя три компонента:

1. Эмоциональный;
2. Когнитивный;
3. Поведенческий. [Сердакова 2018: 21].

Важно понять, возможно ли в принципе формирование эмпатии, или же она является врожденной. Исследователи К. Г. Сердакова и А. Г. Маджуга утверждают, что эмпатические способности человека не являются врожденными, а развиваются в процессе творческой деятельности человека просоциального характера, что свидетельствует о необходимости и возможности развития эмпатических способностей студентов. [Сердакова 2018: 121].

Для определения уровня эмпатии среди студентов нами было проведено практическое исследование. В исследование приняли участие студенты Пермского государственного национального исследовательского университета, обучающиеся на первом и втором курсах магистратуры педагогического направления.

В исследовании участвовало 15 студентов в возрасте от 22 до 36 лет, средний возраст – 25,4 года. Среди опрашиваемых 40% студентов мужского пола (6 человек) и 60% студентов женского пола (9 человек). Стоит отметить, что в нашей работе мы не ставим цель провести половые и возрастные различия в уровне эмпатии, а акцентируем внимание на общем уровне сформированности эмпатии у студентов педагогического направления. Прохождение тестов являлось анонимным и добровольным.

Различными формами или проявлениями эмпатии являются:

- эмоциональное заражение;
- параллельные эмоции: чувства субъекта эмпатии, аналогичные наблюдаемым чувствам объекта эмпатии;
- реактивные чувства, т.е. чувства субъекта эмпатии по поводу наблюдаемых чувств объекта эмпатии, но не аналогичные им (например, гнев в адрес «обидчика» объекта эмпатии);
- эмпатическое содействие, т.е. помощь объекту эмпатии, мотивированная эмпатическими чувствами;
- эмпатический дистресс [Будаговская 2013: 204].

Разнообразие взглядов на определение эмпатии проявляется и в разнообразии подходов к ее экспериментальному изучению и диагностике.

В своем исследовании мы использовали три методики по определению уровня эмпатии. Результаты по трем тестированиям получились

неодинаковыми, что обусловлено разной направленностью каждой из методик.

Первым предложенным студентам тестом являлась методика диагностики уровня эмпатических способностей доктора психологических наук В. В. Бойко, предназначенная для оценки умения сопереживать и понимать мысли и чувства другого.

В. В. Бойко определяет эмпатию как «форму рационально-эмоционально-интуитивного отражения другого человека, которая является утонченным средством «вхождения» в психоэнергетическое пространство другого человека» [Бойко 1996: 316].

В данной методике в структуре эмпатии различаются 6 тенденций (шкал), позволяющих осуществлять целостное и многоплановое рассмотрение данного феномена:

1. Рациональный канал эмпатии;
2. Эмоциональный канал эмпатии;
3. Интуитивный канал эмпатии;
4. Установки, способствующие или препятствующие эмпатии;
5. Проникающая способность эмпатии;
6. Идентификация.

Баллы по шкале играют вспомогательную роль при толковании основного показателя – уровня эмпатии. Общая оценка может варьироваться от 0 до 36 баллов.

Нормы теста В. В. Бойко на уровень эмпатии: 30 баллов и выше – очень высокий уровень эмпатии; 29–22 – средний; 21–15 – заниженный; менее 14 баллов – очень низкий.

По результатам тестирования ни один опрошенный не обладает очень высоким уровнем эмпатии. 60% (9 человек) проанкетированных имеют заниженный уровень эмпатии. 33,3% (5 человек) обладают средним уровнем эмпатии и 6,6% (1 человек) имеет очень низкий уровень эмпатии.

Выше всего (5–6 баллов) у опрошенных развиты такие компоненты эмпатии, как эмоциональный канал эмпатии (46,6%) и установки, способствующие эмпатии (40%). Менее всего развиты такие составляющие как интуитивный канал эмпатии (13,3%) и идентификация (20%). Рациональный канал эмпатии и проникающая способность развиты у 26,6% опрошенных.

Полученные результаты подтверждают актуальность нашего исследования, так как более чем у половины опрошенных выявлен заниженный и очень низкий уровни эмпатии. Однако даже у тех, кто показал низкие результаты по эмпатии, высоко развиты установки, способ-

ствующие эмпатии, что доказывает нашу гипотезу, что эмпатийной способностью возможно обучиться.

Вторая методика, которую мы использовали в нашем исследовании – тест эмпатийного потенциала личности доктора психологических наук И.М. Юсупова.

Методика рассматривает эмпатию как эмоциональный отклик человека на чужие переживания, который выражается в сопереживании (идентификация с другим) и в сочувствии (участливое отношение к другому). Следует отметить, что оценивается не сам факт переживания, а склонность к нему, потому как проявление эмоционального отклика в реальных условиях связано с определенными социальными ограничениями.

С помощью данной методики можно определить не только общий уровень эмпатии, но и ее уровни в различных сферах жизни человека. И.М. Юсупов классифицирует эмпатию в зависимости от объекта, на который она направлена: эмпатия к родителям, животным, пожилым людям, детям, героям художественных произведений, незнакомым или малознакомым людям [Юсупов 1997].

Нормы теста И.М. Юсупова на уровень эмпатии:

- Очень высокий уровень эмпатийности – от 82 до 90 баллов.
- Высокий уровень эмпатийности – от 63 до 81 балла.
- Нормальный уровень эмпатийности – от 37 до 62 баллов.
- Низкий уровень эмпатийности – от 12 до 36 баллов.
- Очень низкий уровень эмпатийности – 11 баллов и менее.

По результатам тестирования ни у одного из респондентов не было выявлено очень высокого, высокого и очень низкого уровней эмпатии.

86,6% (13 человек) опрошенных обладают нормальным уровнем эмпатии и 13,3% (2 человека) – низким уровнем.

Отличие полученных результатов по этой методике от полученных результатов В. В. Бойко, где более половины опрошенных имело заниженный уровень эмпатии, объясняется тем фактом, что исследователи В.В. Бойко и И.М. Юсупов по-разному трактуют само понятие эмпатии и входящие в него составляющие. Также разница заключается в том, что И.М. Юсупов диагностирует лишь склонность к эмпатийной способности, а Бойко В.В. уровень сформированности этой способности.

Полученные результаты по методике И.М. Юсупова также подтверждают актуальность проблемы формирования эмпатии у студентов педагогического направления, так как ни у одного из опрошиваемых не было выявлено высокого потенциала к эмпатийной способности. Также тот факт, что у большинства испытуемых имеется нор-

мальный потенциал для развития эмпатии, свидетельствует о том, что при адекватных условиях, уровень эмпатии у них возможно повысить до высокого уровня, что необходимо людям помогающих профессий, уровень их эмпатийной способности должен быть выше среднего.

Третьей и заключительной методикой в нашем исследовании является диагностика эмпатии по А. Меграбяну и Н. Эпштейну.

Этот опросник был разработан американским профессором психологии Альбертом Меграбяном и модифицирован психологом Н. Эпштейном. С точки зрения А. Меграбяна, эмоциональная эмпатия – это способность сопереживать другому человеку, чувствовать то, что чувствует другой, переживать те же эмоциональные состояния, идентифицировать себя с ним. Эмоциональная эмпатия по Меграбяну связана с общим состоянием здоровья человека, его социальной адаптированностью и отражает уровень развития навыков взаимодействия с людьми.

Опросник состоит из 25 суждений закрытого типа. Испытуемый должен оценить степень своего согласия/несогласия с каждым из них [Davis 1996].

Меграбян и Эпштейн различают следующие уровни способности личности эмоционально реагировать на переживания других людей (эмпатия):

- 82–90 баллов— очень высокий уровень;
- 63–81 балл— высокий уровень;
- 37–62 балла— нормальный уровень;
- 36–12 баллов— низкий уровень;
- 11 баллов и менее— очень низкий уровень.

По мнению авторов, высокие баллы по способности к эмпатии находятся в обратной зависимости от агрессивности и склонности к насилию; высоко связаны с податливостью, уступчивостью, готовностью прощать других, но не себя, готовностью выполнять рутинную работу.

В отличие от предыдущих двух методик опрос Меграбяна и Эпштейна не выявил среди опрошенных людей с низким и очень низким уровнями эмпатии.

Подавляющее большинство респондентов – 73,3% (11 человек) – обладают высоким уровнем эмпатии, 20% (3 человека) обладают очень высоким уровнем эмпатии и всего 6,6% (1 человек) – нормальным уровнем эмпатии. Такое колоссальное отличие от результатов двух предыдущих методик может быть объяснено тем фактом, что А. Меграбян и Н. Эпштейн понимают эмпатию достаточно узко, лишь как эмоциональный отклик, что значит, что опрашиваемые способны к сопереживанию и сочувствию, однако не факт, что они также способ-

ны рационально воспринять состояние и проблемы другого человека, предсказать его действие и поведение, поставить себя на его место и войти в доверие к нему.

Таким образом, опрос студентов первого и второго курса магистратуры, обучающихся на педагогическом направлении, показал, что в основном студенты обладают заниженным либо средним (нормальным) уровнем эмпатии, некоторые студенты показали низкий уровень эмпатии. Также у большинства студентов развит эмоциональный канал эмпатии, а рациональный (когнитивный) и интуитивный (предикативный) каналы эмпатии развиты в меньшей степени. Данные результаты подтверждают актуальность данного исследования о необходимости формирования когнитивной эмпатии у студентов педагогических направлений в вузе.

Список литературы

Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Филинь, 1996. С. 316–318.

Будаговская Н.А., Дубровская С.В., Карягина Т.Д. Адаптация многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса. Консультативная психология и психотерапия, 2013, № 1. С. 202–227.

Козина А. В. Формирование эмпатии будущих педагогов средствами филологического образования, 2004. 176 с.

Сердакова К. Г., Маджуга А. Г. Педагогическое обеспечение процесса формирования эмпатической культуры студентов современного вуза. Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2018. №3. 118–128.

Юсупов И. М. Психология эмпатии. Дисс. ... д-ра психол. наук. СПб., 1997. 252 с.

Davis M.H. Empathy: A social psychological approach. Boulder: Westview Press, 1996. 272 p.

THE LEVEL OF EMPATHY AMONG PEDAGOGICAL STUDENTS

Elizaveta V. Grigorieva

Student of Pedagogy, Master's degree course,
Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
elizawetagri867@gmail.com

The article focuses on the concept of empathy from the pedagogical perspective. In the modern world, aimed at person-centered education, not only professional, but also personal qualities of a teacher, one of which is empathy, become more and more important. The article presents the results of empathy level diagnostics among pedagogical students according to three methods: V. Boyko, I. Yusupov and A. Megrabyan and N. Epstein. It is suggested the hypothesis that empathy can be taught in the course of professional education in higher education institution.

Key words: empathy, pedagogical empathy, person-centered education.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ В НАЗВАНИЯХ ТУРКМЕНСКИХ КОВРОВ

Дженнет Аннагелдиевна Гулова

Студентка факультета современных иностранных языков и литератур,
«Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки)
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
jennetgulowa3@gmail.com

Нурияды Велиевич Велиев

Студент факультета современных иностранных языков и литератур,
«Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки)
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
nuryagyvelyiev@gmail.com

Татьяна Анатольевна Куделько

Старший преподаватель кафедры лингводидактики
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
gray-1977@mail.ru

Авторы рассматривают стилистические особенности в названиях ковров, которые производятся в Туркменистане, и метафорические значения в разных геометрических фигурах в коврах. Анализируются следующие вопросы: как и откуда образовались геометрические фигуры и символы на ковровой ткани, имеют ли они переносное значение, с чем их можно сравнить. Автор предлагает использовать полученные лингвокультурные знания на уроках технологии в школе.

Ключевые слова: фигура, племена, знак, узоры, метафорическое значение, области.

Основной целью школы, как социального института в современных условиях образования является разностороннее развитие учащихся, их познавательных интересов, творческих способностей, а также, общеучебных умений, навыков самообразования, способных к самореализации личности.

Наиболее эффективной сферой развития способностей учащихся являются уроки творчества, которое проявляется на уроках литерату-

ры, музыки, рисования и т.п. Иностраннный язык имеет тоже немало возможностей для разностороннего развития учащихся.

Для активизации познавательной деятельности учащихся можно использовать нестандартные подходы на уроках иностранного языка (см. [Биболетова 2007]). Например, можно организовать кружок DIY (Do It Yourself), где детям будет предоставлена возможность сначала изучить какое-то явление, а потом попробовать сделать это своими руками. Таким образом, можно повысить не только учебную мотивацию у детей, но и приучить их к труду, развить мелкую моторику. Уроки английского языка можно интегрировать в уроки технологии, музыки, литературы, рисования.

Ниже автор приводит пример интегрированного урока английского языка, технологии и информатики по плетению туркменских ковров. Прежде, чем начинать какую-то деятельность, школьникам предлагается небольшой экскурс в историю.

Ковёр является символом туркменского народа (см. [Сяоцзя 2017]). Туркменские ковры, преобладающим цветом, которых является темно-красный, ткуются из шерсти, хлопка и шелка на дому. Настоящий ковер представляет собой произведение искусства. Если взглянуть на ковры внимательно, то в них можно увидеть множество знаков, геометрических фигур, в которых есть метафорические значения. Изучая эти значения, можно узнать много культурной информации о туркменском народе. В данной статье авторы рассматривают некоторые культурные традиции в производстве ковров. Для выявления причин появления метафорических символов на ткани ковров необходимо рассмотреть историю возникновения данной отрасли.

Пять разных узоров в коврах. Туркменистан состоит из пяти областей (см. [Гундогдыев 2002]). Каждая из этих областей отличается от других своей особенностью. Пять узоров в коврах характеризуют эти особенности своими разными геометрическими фигурами и знаками. Рассмотрим каждую из них поближе.

1. Символ **Ахалской области** и туркменских племен **“теке”**.

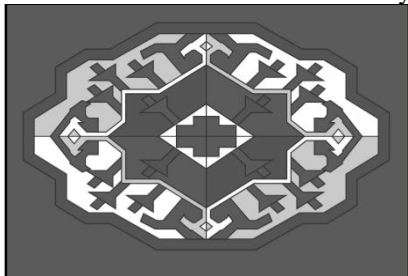


Рис. 1. Узор племен “теке”.

Древние времена туркменские племена *“теке”* занимались животноводством. Поэтому можно увидеть в нем *рога* и *ступни птиц*.

2. Символ *Балканской области* и туркменских племен *“ёмут”*.

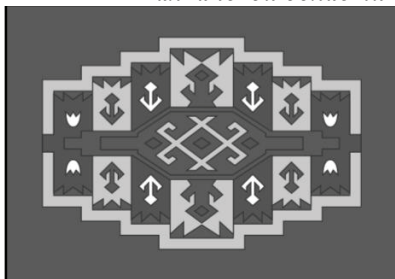


Рис. 2. Узор племен *“ёмут”*.

В этом узоре можно увидеть знаки огня, цветка и якоря. Что они означают? Дело в том, что в Балканской области есть очень много мест, где добывают нефть и газ. Поэтому здесь работают нефтеперерабатывающие заводы. Знак огня является характеристикой этой отрасли. Балканская область находится на побережье Каспийского моря, поэтому здесь расположены морские порты. Знак *якоря* характеризует это. Знак *цветка* означает, что в этой области в горах растут растения, которые широко используются в медицине.

3. Символ *Дашогузской области* и туркменских племён *“сарык”*.

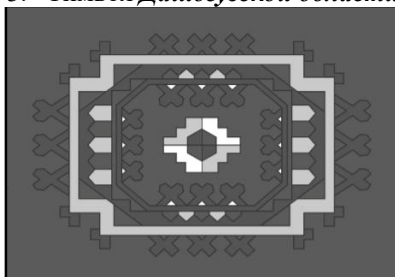


Рис. 3. Узор племен *«сарык»*

На нём изображён знак юрты. В древние времена все кочевые туркменские племена жили в юртах, так как их можно было построить гораздо легче. Однако в настоящее время в юртах практически никто не живёт, такие дома можно найти только в музеях или гостиных.

4. Символ *Марыйской области* и туркменских племен "*човдур*".

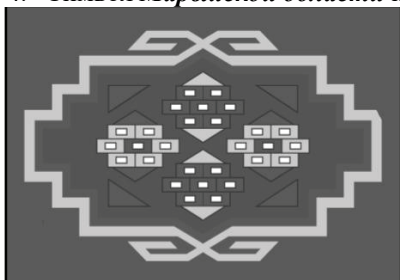


Рис. 4. Узор племен «човдур»

Как вы видите, в нем тоже показан знак *рогов*. Это означает, что племена “човдур” тоже занимались *животноводством*. А в настоящее время большинство жителей этой области занимаются пчеловодством. Знак, который похож на домики пчел, подтверждение к этому.

5. Символ *Лебапской области* и туркменских племен «*эрсары*».

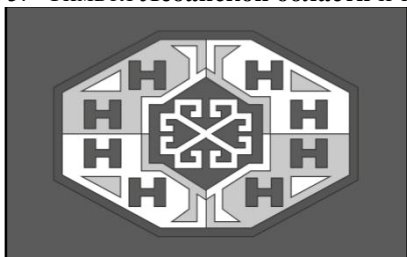


Рис. 5. Узор племен «эрсары»

Племена “эрсары” и древние времена и в настоящее время любят *ухаживать за верблюдами*. На ковре изображён знак, который очень похож на голову верблюда.

Четыре стороны. Если хорошо рассмотреть, каждый из узоров, показанных выше, то можно сделать вывод о том, что каждый состоит из четырех частей. И в каждой из этих частей изображены одинаковые фигуры и знаки, только в разный положениях. Это означает *стороны света: запад, юг, восток и север*.

«Прочнее камня, нежнее розы».

Наиболее примечательной особенностью туркменских ковров является их красота и прочность, неизменно высокое качество (см. [Реджепова 2013]). «Прочнее камня, нежнее розы» – так с давних времён на европейских и азиатских рынках оценивали туркменские ковры.

«Прочнее камня» означает, что туркменские ковры высококачественные, они могут храниться на протяжении многих столетий. А *«нежнее розы»* означает, что эти ковры обладают яркой цветовой палитрой и украшены элегантными узорами. В качестве доказательства можно показать ковёр на рис. 6.

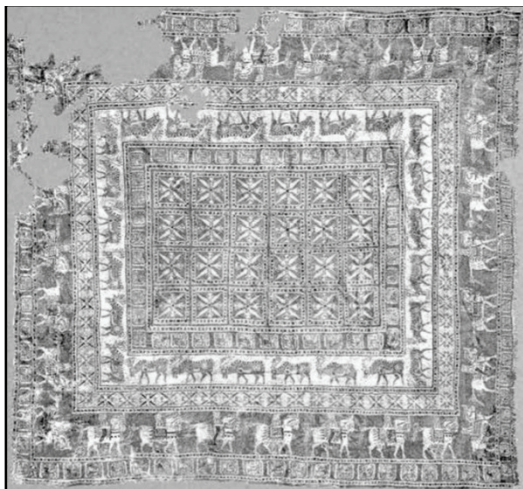


Рис. 6. Пазырыкский ковёр, V-IV вв. до н.э. Хранится в Государственном Эрмитаже Санкт-Петербурга (Российская Федерация).

Самый древний туркменский ковёр был обнаружен на территории Алтайского края. В 1949 г. при раскопках 5-го захоронения Пазырык археологи в поясе вечной мерзлоты, в горах Алтая, нашли практически целый ворсовый ковёр. Дату изготовления этого изысканного ковра ручной работы принято относить к середине 1-го тысячелетия до н.э. (примерно V в. до н.э.). После серьёзных исследований технологии ткачества и анализа орнамента, большая часть ученых пришла к выводу, что это – древний туркменский ковёр (см. об этом [Царёва 2003]).

Узоры и геометрические фигуры формировались в коврах на протяжении многих лет. Этот материал может быть использован на уроках английского языка как в школах России, так и в школах Туркменистана. В изучении английского языка информация о туркменских коврах может быть очень полезна, в том числе потому, что узоры ковров, связанная с ними лексика и пр. содержат множество метафорических значений. Полученные знания можно также применить на уроках технологии в школе, что будет являться интегрированной методикой в пре-

подавании английского языка. Целью таких занятий будет формирование иноязычной компетенции у школьников с применением современных технологий. Ребятам можно предложить следующее задание: выполнить собственный эскиз туркменского ковра и описать его на английском языке, включив метафорические образы. Эскизы можно выполнить на компьютере (методика ИКТ), можно вышить или связать небольшой фрагмент (методика do-it-yourself). Завершающее мероприятие возможно провести с презентациями на английском языке для остальных школьников.

В заключение нужно отметить, что основной целью статьи является то, что благодаря ей можно узнать историю туркменского народа, научиться уважать культуру своей страны, понять взаимосвязь языка и народных образов.

Список литературы

Биболетова М. З. Обучение иностранным языкам в начальном звене общеобразовательной школы. URL: https://www.titul.ru/uploads/journal/1/journal_01_45_46.pdf (дата обращения: 15.04.2022).

Гундогдыев О. А. Жизнь твоя на ковре нанесённый узор // Нейтральный Туркменистан (газета). 20.08.2002. С. 4.

Реджепова О. “Прочнее камня, нежнее розы” // [Электронная газета] /“Туркменистан: золотой век”. 24.05.2013. URL: <https://turkmenistan.gov.tm/tk?id=4095>(дата обращения: 15.04.2022).

Сяоцзя Ч. Туркменский ковёр: историческое, культурное и духовное достояние народа // Наследие. 2017. № 2. С. 59–81.

Царёва Е. Г. Туркменские ковры и ковровые экспозиции в музеях Санкт-Петербурга. Ашхабад // Наследие. 2003. № 1. С. 107.

STYLISTIC FEATURES IN THE NAMES OF TURKMEN CARPETS

Jennet A. Gulova

Student of Pedagogy education,
Faculty of Modern Foreign languages and literatures
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
jennetgulowa3@gmail.com

Nuryagdy V. Veliyev

Student of Pedagogy education
Faculty of Modern Foreign languages and literatures,
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
nuryagdyveliyev@gmail.com

Tatiana A. Kudelko

Senior Lecturer of the Department of Linguadidactics
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
pray-1977@mail.ru

In this article, the authors consider stylistic features in the names of carpets and metaphorical meanings in different geometric figures in carpets. The following questions are analyzed: where geometric shapes came from, what they mean, with what they can be compared.

Key words: figure, tribes, sign, patterns, metaphorical meaning, regions.

УДК 371.3:811.111

**ОБУЧЕНИЕ МЕТАФОРЕ
В ШКОЛАХ РОССИИ И ТУРКМЕНИСТАНА
НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
(ПО ТЕМЕ «ЗДАНИЯ»)**

Ягмыргелди Гурбанов

Студент факультета современных иностранных языков и литератур,
«Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)
(Иностранные языки и литература)

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15
real20566@gmail.com

Татьяна Анатольевна Куделько

Преподаватель кафедры лингводидактики

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15
pgray-1977@mail.ru

Данная статья посвящена рассмотрению метафоры как инструмента преподавателя иностранного (английского) языка. Авторы рассматривают образную метафору в архитектуре (по теме «Здания и Дом»). На основе изученного материала выявлено, что при помощи метафоры можно представить материал более наглядно для обучаемого, тем самым вызвав у него яркие ассоциации, что, в свою очередь, ведет к лучшему усвоению материала.

Ключевые слова: урок английского языка, метафора, здания и архитектура.

Термин «метафора» происходит от древнегреческого *metapherein*, что означало «переносить» или «передавать». Цель данной статьи – рассмотреть метафору как вспомогательное средство обучения учителя английского языка, которое используется для решения образовательных задач.

Метафора является неотъемлемой частью в речи учителя иностранного языка. Довольно часто педагог неосознанно прибегает к использованию метафоры, тем самым делая свою речь более разнообразной, что, в свою очередь, ведет к более глубокому погружению обучаемых в среду изучаемого языка. Метафора также является эффективным средством при обучении детей произношению и чтению на английском языке. Помимо этого, использование метафор облегчает восприятие детьми грамматического материала.

Английский язык богат метафорами и сравнениями, их роль неоспоримо важна в восприятии информации. Например, рассмотрим некоторые из них: dark horse – a person who gains results since no one expected him to gain, bird's – eye view – a good view from a high position, to get one's goats – to annoy someone, it rains cats and dogs – it rains heavily, etc.

Сравнивая стилистические особенности русского и английского языка, авторы отмечают, что метафоры и сравнения являются исключительно точным выражением мысли, неся в себе принцип нераспространенности. Например, выражение «хитрая лиса» применительно к человеку описывает те характеристики, которые присущи этому животному: ловкость, осторожность, сообразительность, изворотливость, расчетливость и т.д.

Иногда смысл метафоры становится понятен лишь в устойчивых словосочетаниях, в таких случаях речь уже идет об идиомах, заслуживающих особое внимание лингвистов в процессе изучения английского языка: down in the dumps, fight like cats and dogs.

Самые распространённые метафоры при обучении школьников английскому языку затрагивают темы о еде, одежде и внешности человека. Попробуем определить место метафоры в архитектуре. Формирование образа архитектурного объекта – задача комплексная, содержащая в себе вопросы научные, технические, эстетические. Архитектор воздействует пластическими средствами на воспринимающего архитектуру зрителя и для этого закладывает некий подтекст в общую канву своего произведения. Метафора раскрывает основной смысл, который автор вложил в образ, его содержательную, тематическую основу. Вопросы тематической основы и проектного замысла являются ключевыми в формулировании роли метафоры в проектировании. М. В. Алпатов пишет: «Проводя, во что бы то ни стало, аналогии между языковыми явлениями и архитектурой, следует указать на сравнение и метафору как на исконные средства архитектурного языка» [Малко 2001: 57]. Роль метафоры – не прямое воспроизведение, не копирование, а выявление основных свойств того образа, который работает в качестве метафоры, и далее – преобразование этих свойств в конкретную архитектурную форму.

Источниками возникновения метафоры в архитектуре могут быть следующие характеристики объекта и его окружения:

контекст (градостроительный, исторический, природный);

функциональные характеристики;

геометрические характеристики;

структурные характеристики;

конструктивно-технологические характеристики;

эстетические характеристики.

Каждая из этих характеристик, а чаще их сочетания, может лечь в основу метафоры.

Самый лёгкий способ научить учеников видеть метафору в зданиях – это уметь видеть образ и сравнивать его с уже имеющимися у них знаниями. В архитектуре можно найти много сравнений и аналогий. Метафоры очень полезны в архитектуре, они имеют понятные образы, чтобы сразу можно было проследить аналогию. Структура зданий с самого начала привлекает внимание, легко запоминается и поднимает настроение. Задавая вопросы, мы можем найти сравнение зданий: С чем оно сравнивается? Какие оно имеет качества? Какие у них названия? Что в них можно сделать? Какие чувства оно в вас пробуждает? Эти вопросы можно задавать школьникам на уроках английского языка, показывая им картины или фото зданий.

После этих вопросов, выполняется ряд упражнений. Например: мозговой штурм, когда учащиеся записывают все характеристики и свойства, какие только приходят им в голову. Например, дом в виде рыбы – это дом рыбака или там магазин рыбы. Дом в виде чашки – это кофейня.

Материалом для знакомства учащихся с метафорой могут быть здания как Туркменистана, так и зарубежных стран.

Например, здание Министерства здравоохранения Туркменистана построено в виде змеи, обвивающую чашу. Учитель говорит: «Там не содержатся змеи, нам надо понять как связаны медицина и змея». Слушая рассказ учителя о том, с чем ассоциировалась змея в Античности, ученики узнают, что змея – это знак медицины.

Здание главной библиотеки Туркменистана построено в виде гигантской книги. Здесь можно сказать что будет два варианта, первый Дом печати, второй Библиотека. Получается, что книга будет источником знаний, вдохновляет читателей, книга всегда открыта, чтобы вызвать интерес.

Международный аэропорт Туркменистана построен в виде летающего орла. Ученики сразу поймут, что здание в виде птицы – это аэропорт.

Иногда название даёт ответ, с чем сравнивается здание, рассмотрим примеры:

- 1) Здание международного университета нефти и газа Туркменистана было построено в виде нефтяной вышки.
- 2) Музей пшеницы Туркменистана. Внешний вид музея построен в виде пшеницы. Внутри музея находятся старые мельницы, производящие пшеничную муку. Увидев это здание, можно понять, что оно связано с пшеницей и мукой.
- 3) Колесо обозрения Туркменистана. Установлено в белоснежном корпусе из стекла и стали в ансамбле здания культурно-развлекательного центра "Элем". В нем расположились игровой зал для боулинга, кафе, кинозалы, ресторан и планетарий со специальным оборудованием для изучения Солнечной системы, другие аттракционы для детей. Внешность здания похожа на национальное туркменское украшение «Гуляка» Гуляка – украшение, которое носят на шее туркменские невесты, как древние, так и современные.

Таким образом, можно сделать вывод, что работая с метафорическими образами зданий, можно расширить лексический запас учащихся на уроках английского языка (описание образа здания), повысить их лингвострановедческую мотивацию, научить их групповой работе. В дальнейшем можно будет предложить им составить командные проекты по зданиям в России и зарубежом.

Список литературы

Авич Г.М. Проблемы освоения территорий современного города советник РААСН // Архитектура и строительство Москвы. 2003. № 2–3.

Малко Т.Г. Архитектура двадцатого века. URL: <http://www.blogger.com/profile/10975104695224234620> (дата обращения: 02.04.2022).

Рикёр П. Живая метафора : Метафорический процесс как познание , воображение и ощущение / П . Рикёр // Теория метафоры . М .: Прогресс 1990. С.416– 456 .

Полозова И. В. Онтологические основы метафоры // Философские науки. 2003. № 4 . С.52–68.

**TEACHING METAPHOR AT ENGLISH LESSONS
IN RUSSIAN AND TURKMEENIAN SCHOOLS
(TOPIC “BUILDINGS”)**

Yagmyrgeldi Gurbanov

Student of Pedagogical education,
Faculty of Modern Foreign languages and literatures,
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
real20566@gmail.com

Tatiana A. Kudelko

Senior Lecturer of the Department of Linguadidactics
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
pray-1977@mail.ru

The article deals with the metaphor as the main teaching tool at English lessons. The authors view the image metaphor in architecture (topic “Home and Buildings”). Due to the architectural metaphor the lexis and material are presented more vividly, pointing out the bright images and unusual associations with buildings’ shapes.

Ключевые слова: English lessons, metaphor, buildings and architecture.

МЕТАФОРА В ДОРОЖНЫХ ЗНАКАХ: К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА

Акрам Дурмаммедов

Студент факультета современных иностранных языков и литератур,
«Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)
(Иностранные языки и литература)

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15
akram99dovran@bk.ru

Татьяна Анатольевна Куделько

Преподаватель кафедры лингводидактики

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
tgray-1977@mail.ru

В статье рассматривается значение дорожных знаков. Авторы указывают на сходство с другими предметами. Данное сходство анализируется через образные метафоры.

Ключевые слова: дорожный знак, сходство, образная метафора.

Авторов заинтересовала данная тематика по практической причине. При изучении теории вождения, было замечено, что ряд знаков имеют в своих названиях и обозначениях зашифрованные образы, то есть, можно говорить о широком использовании метафор, образном переносе значения в самом дорожном знаке.

Рассматривая дорожные знаки через образную метафору, мы придерживаемся определения метафоры по Юрию Максимовичу Скребневу, который понимает метафору как перенос наименования на основании сходства, совпадения тех или иных объективно существенных признаков двух объектов [Скребнев 1975].

Прежде, чем начать рассмотрение названий и значений дорожных знаков, проанализируем историю их возникновения [эл. ресурс]. Необходимость в дорожных знаках появилась у человека с того времени, как были построены первые дороги. Первоначально использовались подручные средства: деревья, ветки, камни и т. п. В Древнем Риме стали устанавливать статуи государственных и великих деятелей. С появлением письменности на статуях начали появляться названия городов и населённых пунктов. Во Франции в 1903 году появились современ-

ные дорожные знаки. Первые три дорожных знака назывались: «Крутой спуск», «Опасный поворот» и «Неровная дорога». Позже в международном обществе были приняты понятные на всех языках дорожные знаки.

Рассмотрим, как происходит понимание значения дорожного знака. Начнём с рассмотрения знака пешеходного перехода. Впервые он появился в Лондоне в 1951 году. Пешеходный переход похож на зебру, название является зоонимом. Окраска зебры служит идеальным камуфляжем в африканской саване, а в «джунглях» города, наоборот, полосатая ЗЕБРА (переход) издали заметна и вызывает настороженность, о чём свидетельствует парадоксальное восприятие действительности человеком. Необходимо отметить, что и полосатая одежда (например, одежда заключенного, полосы вдоль тела, сверху вниз) также вызывает у человека чувство настороженности, а вот полосы расположенные поперек тела (тельняшка) – чувство уверенности и безопасности. Вероятнее всего, эта тенденция в восприятии и была заложена в пешеходную «зебру», для пешехода (тельняшка) сигнал – можно идти, безопасно, а для водителя (роба заключённого) – стой, опасность. На языке иврита слово *зебра* означает, что можно идти, путь свободен [рис. 1].



Рис. 1. Изображение знака пешеходного перехода

Таким образом, образный перенос окраса животного послужил основой создания одного из дорожных знаков.

В Америке можно нередко встретить знак, изображающий падающие силуэты людей, а лингвистическая составляющая «Caution Falling People» (осторожно, падающие люди) не помогает оперативно разобраться в ситуации. Знак вызывает разночтения: либо впереди обрыв, и возможно падение, либо возможно падение пешеходов на проезжую часть. На самом деле знак обозначает присутствие впереди аттракциона «Bungee jumping» – прыжки с моста с канатом.

Таким образом, ряд дорожных знаков, вызывающий неверный образный перенос, могут вводить в заблуждение и привести к аварии.

Отметим, что на дорожных знаках присутствует и цветовая гамма, добавляющая в образность значения знака. Например, предупреждающие и запрещающие знаки имеют красную рамку или красный отличительный символ. Знаки «Главная дорога» имеют жёлтый оттенок, так как жёлтый цвет ассоциируется с солнцем, разрешением движения и хорошо виден особенно в дождливую погоду. Названия населённых пунктов наносятся на белый или синий фон, чтобы резко не отвлекать водителя, а давать справочную информацию.

Помимо цветовой гаммы, на дорожных знаках можно встретить зоонимы – нарицательное название животного [Варбот 1998].

Дорожный знак перегон скота устанавливается на участках дороги, вблизи которых расположены животноводческие фермы, а также в тех местах, где часто перегоняют скот через проезжую часть [рис. 3]:



Рис. 3. Изображение дорожного знака перегона скота

Этот знак характерен для сельской местности, а на территории городов встретить его можно крайне редко.

Дорожный знак дикие животные (в народе – знак «олень») устанавливается на участках дороги, где возможно появление диких животных [рис. 4]:



Рис. 4. Изображение дорожного знака диких животных

Эти знаки представляются особенно важными, поскольку, столкновение с крупным диким животным может нанести гораздо больше вреда водителю и его автомобилю, чем самому зверю. Зоонимы в дорожных знаках чрезвычайно разнообразны в разных странах мира. Например, Америке можно встретить знак-зооним – «Осторожно белки!».

Подводя итог небольшому исследованию образов, которые заключены в дорожных знаках, можно сделать вывод о том, что в основу названий знаков люди закладывают свои природные и ментальные ассоциации, перенося знакомое значение на знак, который смогут понять все. На данном этапе мы находимся в самом начале нашего исследования. Данная тема представляется интересной и перспективной и мы продолжим работать в этой области.

Список литературы

Все Дорожные Знаки ПДД 2022 года по типам с обозначением и объяснением / Дром. URL: <https://www.drom.ru/pdd/pdd/signs/> (дата обращения: 24.06.2022).

Дорожные знаки к ПДД 2022 - обозначения и изображения [Электронный ресурс] / RusPDD — обучение ПДД РФ URL: <https://ruspdd.ru/pdd/185-znaki/> (дата обращения: 24.06.2022).

Знаки дорожного движения РФ с последними изменениями от 04.12.2018 г. (с пояснениями) Дорожные знаки // Предупреждающие знаки. 2018. 1 с.

Знаки дорожного движения РФ с последними изменениями от 04.12.2018 г. (с пояснениями) Дорожные знаки // Запрещающие знаки. 2018. 3 с.

Очерк теории стилистики: Учеб. пособие для студентов и аспирантов филол. специальностей / Ю. М. Скребнев ; Горький: Горьк. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. Н. А. Добролюбова. [б. и.], 1975 (вып. дан. 1976). 175 с.

Таймур М.П. Повседневная лингвокреативность в мономодальных и мультимодальных метафорах // Этнопсихоллингвистика. 2021. №4 (7). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povsednevnyaya-lingvokreativnost-v-monomodalnyh-i-multimodalnyh-metaforah> (дата обращения: 16.08.2022).

METAPHOR IN ROAD SIGNS

Akram Durmamedov

Student Pedagogical education (Foreign languages and literature)

Faculty of Foreign Modern Languages and Literatures

Perm State University

614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15.

akram99dovran@bk.ru

Tatiana A. Kudelko

Senior Lecturer of the Department of Linguodidactics

Perm State University

614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15.

pray-1977@mail.ru

The article discusses the meaning of various road signs. The authors point out the similarity of these signs with other objects. The authors try to analyze this similarity on the basis of the image metaphor.

Key words: road sign, similarity, image metaphor.

ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ МОДЕЛИРОВАНИЯ ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТА В ОНЛАЙН ПРОСТРАНСТВЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ

Анастасия Андреевна Путина

Магистрант факультета современных иностранных языков и литератур,
«Педагогическое образование»
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15
putinanastya@mail.ru

Светлана Филипповна Плясунова

К. филол. н, доцент кафедры лингводидактики
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15
plyasunowa.s@yandex.ru

Статья посвящена обучению чтению в процессе цифровизации образования. Одним из актуальных методов обработки текстовой информации является интеллект-картирование. В современных условиях массового открытия онлайн-курсов и развития электронных технологий появляется все больше онлайн ресурсов, способствующих эффективному обучению в рамках цифровой дидактики.

Ключевые слова: цифровизация, интеллект-картирование, чтение, восприятие текста, онлайн пространство, интерактивная доска.

В современных условиях понятие лингводидактики выходит далеко за стены учебного кабинета. Цифровая трансформация образовательного процесса стремительно развивается и приобретает новые формы. Факторов, влияющих на построение цифровой дидактики, несколько – это новые технологии и цифровая среда; новые требования цифровой экономики к рабочим кадрам; «цифровое поколение» [Блинов 2019: 8].

В последние годы наблюдаются массовые открытия онлайн-курсов, облачных технологий, позволяющих хранить большое количество информации в рамках одного ресурса, развитие искусственного интеллекта и роботизация. Активное продвижение IT-технологий, популяризация удалённых форм занятости, рост конкуренции среди специалистов влияют на современный рынок труда и требуют от кандидатов

мотивированности на личностное саморазвитие, развитие критического мышления и цифровой грамотности. А современные обучающиеся – это поколение, для которого Интернет и онлайн-технологии являются неотъемлемыми элементами жизненного пространства. В связи с этим на первый план выступает персонализированное обучение.

Таким образом, в рамках лингводидактики важно не просто обучать лексике и грамматике, необходимо «научить размышлять: что сказать, как сказать, какое слово выбрать, как объяснить» [Одинцова 2017: 85]. Выступая в качестве одного из видов коммуникативно-познавательной деятельности, чтение играет большую роль в обучении иностранному языку. Чтение является одним из важнейших способов получения информации из письменных текстов. В связи с этим в современном учебном процессе текст и стратегия работы с ним занимают приоритетное положение. Однако статистические данные Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment) свидетельствуют о кризисе «читательской культуры» [Куприянычева 2018: 105].

В данной статье рассматривается обучение осмыслению прочитанного через построение модели рецепции текста. «Текст <...> характеризуется как многоуровневое образование, включающее предметно-денотативный, смысловой уровни и уровень средств и способов выражения его предмета, распредмечивание которого преломляется через смысловые категории «через языковое сознание» чтеца в процессе осмысления. Положительный результат такого осмысления есть понимание, а отрицательный – непонимание» [Зимняя 2001: 120]. Модель рецепции текста помогает наиболее эффективно обработать и структурировать необходимую информацию, что повышает её понимание. Одним из возможных результатов такого моделирования является картирование.

Термин интеллект-карт (в оригинале “mind-maps”) не является новым для современного этапа лингводидактики. Метод интеллект-картирования ориентирован на то, чтобы активизировать интеллектуальные процессы и помочь обучающимся зафиксировать необходимое содержание информации в виде графической схемы. При работе с интеллект-картированием задействуются оба полушария головного мозга, что позволяет достигнуть ещё больших результатов. Особенность интеллект-карт заключается в том, что они имеют ветвящуюся иерархическую структуру, что напоминает нейронную сеть, где каждый элемент связан с другим [Бьюзен].

В процессе обучения в онлайн пространстве существует множество ресурсов, содействующих созданию подобных моделей текстов. Во-

первых, необходимо упомянуть инструменты, позволяющие составлять интеллект-карты (XMind, Mindmeister, Xmind Zen, Coggle, Mindomo и многие другие). Все приложения содержат необходимый инструментарий, основные шаблоны для создания интеллект-карт. Основная работа в указанных программах заключается в заполнении шаблона необходимыми словами и фразами. Данные ресурсы обладают важными достоинствами – они просты в использовании и достаточно экономны по времени. Подобные приложения более актуальны в использовании при генерировании идей, например, при «мозговом штурме», когда создается цепь из бесконечных ассоциаций.

При работе с текстом или с массивами текстов наиболее удобны инструменты, совмещающие в себе интерактивные доски. Они позволяют использовать более широкий функционал. В список таких ресурсов можно внести:

- Miro
- ClickUp
- Conceptboard
- Mural

В данной работе предпочтение отдаётся платформе Miro, как наиболее привычной по функциональности для авторов. История платформы началась в 2011 в Перми и быстро получила популярность на международном рынке.

Платформа представляет собой безграничную онлайн-доску с большим набором инструментов для различных целей и направлений. В данной работе внимание уделяется алгоритму создания интеллект-карт в онлайн пространстве с помощью платформы Miro.

Для того, чтобы показать, как работает метод интеллект-картирования на практике, были взяты публицистические тексты из газет и Интернет-источников, объединенные одной тематикой – «Система школьного образования Германии».

Общей темой всех текстов является «Deutsches Schulsystem», поэтому мы помещаем ее в центральную часть доски. Эту процедуру можно выполнить, выбрав шаблон “mind-map” в соответствующем разделе. Именно от этого общего концепта будут разветвляться остальные ключевые понятия.

Также Miro позволяет добавлять ссылки, изображения и документы, что предоставляет возможность хранить интеллект-карты и тексты в одном месте. Для удобства ссылки и документы были собраны в общую таблицу и расположены на свободном месте виртуальной доски.

Затем мы отбираем ключевые понятия, в которых содержатся основные признаки, раскрывающие тему школьного образования Германии. Каждое ключевое слово имеет ассоциативные связи с основным концептом. Такие понятия в когнитивной лингвистике обозначаются слотами.

Представим отрывок из текста, посвященный основной теме: «*Das Bildungssystem besteht aus fünf großen Bildungsbereichen: Elementarbereich, Primarbereich, Sekundarbereich I, Sekundarbereich II und Tertiärbereich. Jeder dieser Bildungsbereiche umfasst wiederum verschiedene Bildungseinrichtungen bzw. Bildungsgänge*» можно выделить следующие ключевые понятия – слоты: «*Bildungssystem*», «*Bildungsbereichen*», «*Elementarbereich*», «*Primarbereich*», «*Sekundarbereich I*», «*Sekundarbereich II*», «*Tertiärbereich*», «*Bildungseinrichtungen*», «*Bildungsgänge*». Если текст прикреплен к виртуальной доске полностью, то выделять ключевые слова можно сразу для лучшей наглядности с помощью соответствующего инструмента.

Далее эта система разветвляется на несколько уровней, добавляются «подветви», поясняющие ключевые понятия. В результате получается карта, как графическое отображение предметного содержания текста, связанного с главной темой. Таким образом мы выстраиваем модель рецепции текстов. Предметный план текста характеризуется полнотой, правильностью и точностью отражения действительности. Так, например, при воспроизведении текста или рассказе по картинке человек может отразить все предметы, явления во всех связях и отношениях, которые заданы, или ограничиться наименованием только некоторых из них [Зимняя 2001: 168].

Существенное преимущество Migo состоит в том, что на платформе есть возможность прикреплять ссылки на сторонние ресурсы или документы. Данная функция помогает уточнить источник каждого понятия (слота). Это необходимо для лучшего ориентирования в картах. Поскольку данная интеллект-карта строится на основе совокупности текстов, обозначенных общей темой, то ключевые понятия в различных текстах могут совпадать. В связи в этом нецелесообразно повторять одни и те же понятия несколько раз. Также с использованием ссылок можно добавлять систему упражнений, необходимую при проверке понимания текстов. В данной области существует множество ресурсов, которые позволяют создавать задания онлайн. Среди них можно выделить Мастер Тест, LearningApps, Quizizz, Kahoot и наиболее популярный ресурс – Google Forms.

Кроме того, данная платформа может использоваться при коллаборативной работе. Предоставив доступ другим участникам, можно создавать бесконечные интеллект-карты с большими массивами данных.

Данный метод интеллект-карт имеет значительную практическую ценность применения. В связи с возрастающим потоком информации становится сложно выделить значимо важные сведения. Благодаря иерархической структуре и выявлению связей между слотами интеллект-карты позволяют наглядно представить основные мысли текста.

Интеллект-картирование способствует формированию рецептивного навыка, который направлен на извлечение, восприятие и понимание информации. В связи с этим у учащихся развивается читательская компетенция.

Интеллект-картирование открывает широчайшие перспективы для дальнейшей работы. Во-первых, важно подчеркнуть, что в Migo есть возможность работать с большими массивами информации. Это позволяет расширять интеллект-карту и в полной мере раскрывать предметное содержание текста. Кроме того, для практического применения интеллект-карт в лингводидактике необходимо создать систему упражнений для работы с предметно-содержательным восприятием текста.

Список литературы

Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. М.: Издательство «Перо», 2019. 72 с.

Бьюзен Т. и Б. Супермышление/ Пер. с англ. Е.А. Самсонов; Худ. обл. М.В. Драко. Мн.: ООО «Попурри», 2003. 304 с.

Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.

Одинцова И. В. Когнитивная лингводидактика в ряду других когнитивных наук // МИРС. 2017. №4. С. 80–86.

Куприянычева Е.А. Инновационные подходы к обучению студентов чтению на иностранном языке // Развитие образовательного пространства региональных вузов в системе координат приоритетных проектов РФ: лучшие практики: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Барнаул, 20-21 сентября 2018 г.). Барнаул, 2018. С. 105–108.

MIND-MAPS AS A TOOL OF TEXT PERCEPTION MODELING IN ONLINE TEACHING OF READING

Anastasia A. Putina

Master's Degree Student of Pedagogy, Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures

Perm State University

614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15

putinanastya@mail.ru

Svetlana F. Plyasunova

Candidate of Philology, Associate Professor of Linguodidactics Department

Perm State University

614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15

plyasunowa.s@yandex.ru

The article is devoted to teaching reading in the framework of digitalization of education. One of the modern methods of processing text information is mind-maps. In modern conditions of creating online courses and the development of electronic technologies, there are more and more online resources that contribute to effective learning within the framework of digital didactics.

Key words: digitalization, mind-maps, reading, perception of text, cyber world, interactive board.

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ЯЗЫКОВОМУ МЫШЛЕНИЮ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Екатерина Алексеевна Солдатова

Студентка факультета современных иностранных языков и литератур,
«Методика преподавания современных иностранных языков и литератур»
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15.
soldatova0211@gmail.com

Татьяна Анатольевна Куделько

Преподаватель кафедры лингводидактики
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15.
pgray-1977@mail.ru

В статье исследовано проявление феномена *fixed* и *growth mindset* [фиксированное и постоянно развивающееся мышление] в обучении студентов и школьников иностранному языку. Автор отмечает, что оба типа *mindset* имеют своих отличительные особенности, которые влияют на скорость и качество усвоения нового материала. Автор предлагает методы оценки и серию упражнений для школьников, чтобы создать ситуацию, в которой риск проявления *fixed mindset* будет снижен.

Ключевые слова: *fixed* и *growth mindset*, языковое мышление, обучение иностранным языкам, методы оценки.

Активная роль преподавателя предполагает выстраивание учебного процесса в соответствии с индивидуальными особенностями учеников. Среди них можно выделить цели обучения, языковой уровень, возможности памяти, темперамент и т. д. Однако менее очевидной в этом списке является необходимость учитывать *mindset* студента (с англ. «мышление»). Термин *mindset* появился в английском языке в 1930-х годах. В словаре Merriam-Webster *mindset* определяется как «a fixed mental attitude or disposition that predetermines a person's responses to and interpretations of situations». Аналог термина в русском языке – это мышление, т.е. «высшая ступень познания, процесс отражения объективной действительности в представлениях, суждениях, понятиях» (С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова «Толковый словарь русского языка»). Сравнивая эти понятия, мы приходим к выводу, что в английском ва-

рианте акцентируется внимание на прошлом опыте человека, который формирует его текущее отношение к действительности и, как следствие, напрямую влияет на конкретное действие или бездействие [Cherry 2021: URL]. В свою очередь русская версия *mindset* (мышление) является более общей, поэтому включает в себя множество подходов к изучению. Можно выделить дорефлективный и рефлективный стиль мышления, научное и художественное, абстрактное и конкретное мышление и др. [Чащин 2010: 138].

Заметим, что в русской науке не наблюдается эквивалентов классификации *mindset*: *growth* и *fixed*. Изучение этих категорий с точки зрения применения в преподавательской практике является еще одним способом выстроить индивидуальный подход обучения в российский реалиях.

Идеи разграничения *growth* и *fixed mindset* предложила профессор Стэнфордского университета и практикующий психолог Кэрролл Двек. Она описала, как эти два типа мышления проявляются в конкретных ситуациях и влияют на поступки и выбор [Dweck 2007: 16].

В первую очередь обратимся к общим характеристикам двух типов *mindset* [табл.]. Далее рассмотрим, как они проявляются у школьников, изучающих иностранный язык.

Особенности типов *mindset*

Fixed mindset	Growth mindset
Бойится неудач, так как считает, что каждая ошибка определяет его личность	Относится к ошибкам как к необходимости в процессе развития
Считает, что человек не имеет возможности сильно измениться в лучшую сторону	Не готов мириться с тем, что имеет в данный момент. Он уверен, что может приложить усилия и добиться желаемого
Талант либо дан от рождения, либо нет	Считает, что талант – не только врожденные способности, но и работа над собой
Интеллект также то, что не поддается изменению и является данностью от рождения	Интеллект – результат развития умственных способностей
Склонен к перфекционизму, так как стремится избегать ошибок	Несовершенство – типичный признак личности, который позволяет работать над собой

Особенности двух типов *mindset* хорошо проявляются у школьников в трудных ситуациях и становятся основой для формирования

языкового мышления, что влияет на скорость обучения и результаты владения языком [Limeri, Carter, Choe 2020]. Человек, обладающий *fixed mindset*, склонен считать, что его способность выучить язык, определена еще в детстве. Ему кажется, что прилагаемые усилия – это не повод для гордости, что по-настоящему успешен тот, кто достиг результата с максимальной легкостью. Изучение иностранных языков один из самых наглядных примеров того, что, следуя такому подходу, студент рискует прекратить обучение еще до его начала. Очевидно, нужно много разбираться в структуре языка, учить новые слова и правила, которые никогда «не даются от рождения». С этими установками тесно связано желание студента «зазубрить» всю лексику, правила и исключения. Именно поэтому, когда ученик с *fixed mindset* допускает ошибку, он разочаровывается в своей способности достичь «идеала». Даже простая ошибка в написании может сильно снизить мотивацию к учебе, так как будет воспринята как сигнал к бесталанности в деле изучения языков.

Чтобы избежать подобного сценария, учителю необходимо постоянно напоминать студенту, что изучение иностранного языка – процесс непрерывный. В нем нет определенной конечной цели и точки «совершенства». С одной стороны, студенту может быть сложно признать, что, как бы он не старался, он никогда не выучит язык до конца. В то же время ему необходимо разрешить себе ошибаться. Следующим шагом для ученика станет мысль о том, что вопросы и заблуждения – главный ключ к быстрому развитию. Именно ошибки помогают понять, что в конце концов является правильным решением.

Дополняя вышесказанное, отметим, что представитель *fixed mindset* боится негативных оценок. Далее мы предлагаем рассмотреть два метода оценки школьников и два упражнения, которые помогут учителю создать «безопасную» атмосферу, где ученик не испытывает стресс или давление из-за баллов.

1. Mastery-Based Assessment

Совместно со студентами преподавателю следует разграничить уровни владения языком и прописать четкие требования к каждому из них [URL]. Например, уровень B2 подразумевает необходимость выяснить разницу в употреблении герундия и инфинитива, понять, когда требуется нулевой артикль, когда и как используются времена *Past perfect Continuous* и *Future Continuous*. Также можно составить список базовых фразовых глаголов и лексики по темам, которые соответствуют каждому уровню. Таким образом, ученик должен понимать, что знание иностранного языка измеряется его способностью действовать в языковой ситуации, реагировать на слова собеседника, задавать во-

просы и решать коммуникативную задачу [Lou, Noels 2019: 538]. Для отслеживания прогресса подойдут чек-листы, дизайн которых каждый может разработать сам.

2. *Collaborative work and self-evaluation*

Еще одним решением для учителя в работе с установками *fixed mindset* станет коллективная работа. Дети могут оценивать тесты и диктанты друг у друга, обмениваясь ими в парах. Так они получают возможность еще раз поработать над заданием, исправляя ошибки партнера. Полезным дополнением в системе оценивания прогресса станет виртуальное портфолио ученика. Преподаватель может предложить классу снять видео или написать сочинения, сохраняя их в электронном приложении. Ученик в любое время или по запросу учителя войдет в личный кабинет и составит отзыв о проделанной им работе. Так он сам увидит изменения в произношении и разницу в использовании лексики. Кроме того, каждую электронную работу оценит и учитель, оставив подробный комментарий по необходимости. Для создания виртуального портфолио подойдут такие сервисы, как Flipgrid, Book Creator, Seesaw и др. [Hertz 2020: URL]

Учитель может применять данные методы, предлагая ученикам следующие задания, которые также помогают избежать процветания *fixed mindset*.

1. *Russian Roulette*

Эту активность можно использовать в начале урока, чтобы настроить ученика на коммуникацию в условиях другого иностранного языка. Суть задания в том, что ученик крутит рулетку или вытягивает карточку с темой, которую он должен раскрыть в течение одной минуты. Времени на подготовку не дается, чтобы приблизить языковую ситуацию к реальности, где у человека нет возможности прописать ответ заранее. Важно, чтобы ученик продолжал говорить, не обращая внимания на ошибки. Задача преподавателя зафиксировать все нюансы и по истечению времени разобрать, предварительно поинтересовавшись, какие ошибки заметил класс.

2. *Составление рассказа или стихотворения из новой лексики*

Для заучивания новой лексики подойдет упражнение, где главной задачей ученика является необходимость составить рассказ из предложенного списка слов. Текст может получиться смешным и абсурдным, но в процессе его написания студент развивает свою креативность, учится строить предложения и запоминает лексику. Альтернативная форма задания - стихотворение. Чтобы избежать ситуации, где *fixed mindset* будет строить простые предложения, избегая возможных оши-

бок, оценивать задание нужно по количеству используемых слов. Чем больше слов из списка употреблены уместно, тем больше баллов получают дети.

Таким образом, исследовав феномен *fixed* и *growth mindset*, мы можем заключить, что при обучении школьников иностранному языку наиболее продуктивными будут являться вышеприведенные упражнения и методы их оценки. Стоит учитывать, что данные задания не изменят тип *mindset* сразу после их выполнения. Они всего лишь создадут более комфортную атмосферу изучения языка для учеников, обладающих *fixed mindset*. Постепенный переход к типу *growth* требует от учителя повышенного внимания к каждому конкретному ученику и напоминания детям реальных целей изучения. Ученик должен постепенно отказаться от идей «выучить все» и «овладеть в совершенстве», вместо чего должен научиться ставить и достигать промежуточные цели, помня о «сверхзадачах» любого языка – решение коммуникативной проблемы и наиболее точное изложение своих мыслей. Данная работа предполагает дальнейшее изучение феномена *mindset* и разработку других упражнений для развития типа *growth*.

Список литературы

Ешмуратова А. Т., Турсынова Г. И., Умарова З. Д., Айдарова А. А. Типология упражнений для обучения иностранному языку. 177 с.

Чащин Е. В. Типы мышления в современном научном осмыслении. 2010. 139 с.

Alternative Grading Systems That Foster Student Development. URL: <https://soeonline.american.edu/blog/alternative-grading-systems> (last accessed: 1.05.2022).

Cherry K. What Is a Mindset and Why It Matters URL: <https://clck.ru/epuf2> (last accessed: 1.05.2022).

Dweck C. Mindset: The New Psychology of Success. N.Y.:Ballantine books, 2007. 320 p.

Hertz M. Tools for Creating Digital Student Portfolios URL: <https://www.edutopia.org/article/tools-creating-digital-student-portfolios> (last accessed: 1.05.2022).

Hulleman C., L. Happel. Three Mindset Shifts That Can Help Students Succeed URL: <https://clck.ru/epuhJ> (last accessed: 15.05.2022).

Limeri, L.B., Carter, N.T., Choe, J. Growing a growth mindset: characterizing how and why undergraduate students' mindsets change // International Journal of STEM Education. 2020. 7: 35. URL: <https://stemeducationjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40594-020-00227-2> (last accessed: 1.05.2022).

Lou N. M. and K. A. Noels. Language Mindsets, Meaning-Making, and Motivation // the Palgrave Handbook of Motivation and Meaning. L.: Palgrave Macmillan, 2019. P. 538–539.

WAYS OF TEACHING LANGUAGE MINDSET

Ekaterina A. Soldatova

Student of Teaching Modern Foreign Languages and Literatures
Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
soldatova0211@gmail.com

Tatyana A. Kudelko

Lecturer of the Department of Linguodidactics
Perm State University
614990, Russia, Bukirev str., 15
pray-1977@mail.ru

The article studies the phenomena of fixed and growth mindsets in teaching foreign languages. Both kind of mindset have crucial features that influence on the quality and speed of language acquisition. A teacher is in charge of making a situation that encourages students to perform in the way of growth mindset. The article suggests methods of assessment and activities to help teachers and students replace fixed mindset.

Key words: mindset, teaching foreign languages, teaching activities, assessment methods.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ В ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Равшана Тилепбаева

Студентка факультета современных иностранных языков и литератур
«Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

(Иностранные языки и литература)

Пермский государственный национальный исследовательский университет

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

tilepbaevarovshanay@gmail.com

Татьяна Анатольевна Куделько

Преподаватель кафедры лингводидактики

Пермский государственный национальный исследовательский университет

614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15

rgay-1977@mail.ru

В статье рассматривается использование интерактивного приёма обучения английского языка через мультипликации (мультфильм «Шрек») на уроках в школе. Анализируется грамматическая структура речи персонажей, с целью разработки оптимальных упражнений для обучения грамматическим явлениям школьников. Предлагаются некоторые тренировочные упражнения по развитию грамматического навыка у школьников на уроках английского языка.

Ключевые слова: интерактивный приём в обучении английскому языку, мультипликация, Шрек, грамматический навык, тренировочные упражнения

В методике преподавания английского языка наметился переход от коммуникативного подхода к интерактивному. Интерактивный подход является одной из разновидностей коммуникативного подхода.

Интерактивный («Inter» – взаимный и «act» – действовать) – означает умение взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Таким образом, можно сказать, что интерактивное обучение – это диалоговое обучение, в процессе чего происходит взаимодействие преподавателя с учениками.

Цель интерактивного обучения состоит в том, что все участники занятия находятся во взаимодействии. Они все активно вовлечены в учебный процесс. Преподаватель выполняет функцию помощника. Изучать английский при помощи интерактивных приёмов становится интересно и эффективно. На сегодняшний день просмотр мультфиль-

мом является одним из наиболее интересных методов изучения иностранного языка. Существует большое количество мультимедиа, как отечественного, так и зарубежного производства, через которые можно не только освоить и повторить лексику, но и изучить грамматические особенности языка.

Выделяют несколько уровней обучения английскому с использованием видео. От обычных уроков они отличаются многим.

Приведём пример:

1) Сначала прослушиваем аудио на родном языке с английскими субтитрами. Это окажет серьезную помощь в формировании словарного запаса, усвоении синтаксиса, а также будет способствовать правильному произношению.

2) Затем пробуем вариант, при котором все персонажи разговаривают на английском языке, а субтитров нет. Если на слух такой текст воспринимается тяжело, то целесообразно вернуться к предыдущему этапу обучения.

Существует определённый ряд популярных сайтов по аудио-визуальному изучению английского языка. Использование мультфильмов на уроках английского языка способствует развитию двух видов мотивации: само-мотивации (когда учащимся нравится материал) и мотивации (когда “ученику будет показано, что он может понять язык, который изучает”). Мультфильм стимулирует детей к общению на АЯ, учебно-поисковой и творческой деятельности. При работе с мультфильмом можно проводить различные мероприятия в группе, например, задания, выполняемые в парах или в группе, дискуссии, инсценировки, которые помогают детям чувствовать себя более свободно при разговоре и выступлении. Согласно педагогу И. В. Терехову, фильмы, используемые в учебном процессе, обладают заметным потенциалом реализации основных принципов обучения [Терехов 2009: 33]:

- принцип коммуникативной и межкультурной направленности;
- принципы наглядности и доступности;
- принцип учета возрастных особенностей обучаемых;
- принцип стимулирования и развития мышления учащихся;
- принцип сознательной активности учащихся;
- принципы сочетания различных методов и форм обучения в зависимости от задач и содержания обучения и соответствия методов и приёмов целям обучения;
- принцип связи теории с практикой.

Восприятие и переработка информации при просмотре мультфильмов осуществляется одновременно и зрительно, и на слух. Мульт-

фильмы транслируют яркие образы, картинки, веселую музыку. Главной трудностью и минусом при просмотре английских мультфильмов с английскими субтитрами, это то, что учащиеся могут что-то не понять. Тем не менее, при просмотре ваш словарный запас будет расширяться с помощью записанных незнакомых фраз и словаря.

Во время просмотра мультфильмов тренируется восприятие английской речи на слух, формируется правильное произношение. Ребенок быстро запоминает новые слова и выражения, если они ассоциируются с фрагментом из мультфильма. Большой выбор мультфильмов на английском позволяет выбрать сюжет на интересную для ребенка тему. С помощью специальных учебных мультфильмов ребенок может изучать грамматику и улучшить свои знания английского языка. Эффективность использования мультфильмов будет заметно выше, если после просмотра давать ребенку задания. Дети серьезно и внимательно относятся к мультфильмам и с удовольствием обсуждают просмотренное. Поэтому выполнение небольших заданий, соответствующих возрасту, не будет для них сложным.

Главная цель обучающих мультфильмов на английском – это познакомить ребенка с окружающим миром и простыми вещами, поэтому в них не будет сложных грамматических конструкций и слов из британских диалектов. Все диалоги героев построены на базовых принципах грамматики: простые предложения и легкая лексика. Кроме того, на многих ресурсах вместе с видео вы найдете словарь с новыми словами, который может содержать перевод, толкование на английском и транскрипцию.

Перейдем к рассмотрению упражнений по грамматике английского языка.

Exercise:1 True or false?

1. Shrek lives in a lake. _____
2. Shrek is the name of the princess. _____
3. Shrek is fat and green. _____
4. Shrek is a very beautiful ogre _____
5. The best friend of Shrek is a Monkey. _____

Exercise:2 Put the words in order to form sentences.

- a. Fiona, not, has, three, legs, got
- b. ears, Shrek, got, small, has, not
- c. Fiona and Shrek, have, big, got, eyes, not
- d. small, got, Fiona and Shrek, have, mouth, not

Задания, связанные с просмотренными мультфильмами, выполняют еще одну важную функцию: они позволяют ребенку наблюдать,

как он усваивает материал. Если возникают трудности даже в самых простых заданиях, следует выбрать другой мультфильм. Мультфильмы на английском языке могут стать действенным способом повышения интереса к изучению языка. Мультипликационные технологии удерживают внимание ребенка и помогают ему воспринимать новое. В процессе просмотра усваивается правильное произношение, которое помогает формировать навыки речи на английском.

В результате работы проекта были собраны и систематизированы материалы для изучения иностранных языков с помощью мультфильмов на английском языке. Были изучены различные источники информации. Изучение иностранного языка с раннего возраста более эффективно, потому что информация усваивается быстрее и ребенок начинает думать на двух языках. Таким образом, мы пришли к выводу, что учить английский язык, смотря мультфильмы, эффективно и интересно.

Список литературы

Казакова Е.А. Мультфильмы как средство развития коммуникативной компетенции учащихся начальной и средней ступеней / Е.А. Казакова // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2009. С. 102–105.

Некрылова Н. Н. Мультфильмы в обучении иностранному языку дошкольников // Инновационные технологии обучения иностранному языку в ВУЗе и школе: реализация современных ФГОС// Сборник научных трудов по материалам Четвертой Международной научно-практической конференции (г. Воронеж, 19–20 февраля 2019 г.). Воронеж: Издательский дом ВГУ. 2019. URL: <https://www.rgph.vsu.ru/ru/science/sss/reports/11/nekrylova.pdf> (дата обращения: 15.05.2022).

Терехов И.В. Об использовании фильмов для изучения английского языка и речевого поведения его носителей / И.В. Терехов // Вестник ТГУ. 2009. №3 (71). С. 32–34.

Erneeva A.F., Bogovarova V.A. Application of multiplication films in the process of learning children // Kazan Bulletin of Young Scientists. 2020. 4(4). С. 29–34.

Электронный ресурс

Shreck 2 film review in mixed-up sentences worksheet. URL: https://www.eslprintables.com/cinema_and_television/movies/movies_for_kids/shrek/Shrek_2_Film_review_in_mixed_u_44661/ (last accessed: 15.05.2022).

USING MULTIPLICATION METHODS ON ENGLISH LESSONS IN SCHOOLS

Ravshana Tilepbaeva

Student of Pedagogy education (with two profiles), the Faculty of Modern Foreign languages and literatures,
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
tilepbayevarovshanay@gmail.com

Tatiana A. Kudelko

Senior Lecturer of the Department of Linguodidactics
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
pray-1977@mail.ru

The article discusses the usage of the interactive method on English lessons, consider, multiplication (cartoon Shreck). The grammar side of this cartoon is analyzed to create own practical grammar exercises based on the material of the cartoon.

Key words: interactive method in English lessons, multiplication, *Shreck*, grammar skill, practical exercises.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЕДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛАХ АНГЛИИ, РОССИИ И ТУРКМЕНИСТАНА

Райхан Тилепбаева

Студентка факультета современных иностранных языков и литератур,
«Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки)
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
rayhona0907@gmail.com

Татьяна Анатольевна Куделько

Преподаватель кафедры лингводидактики
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
ray-1977@mail.ru

В данной статье авторы рассматривают теоретические основы педагогических методов. Анализируются современные ведущие педагогические методы в школах на данный момент. Проводится сравнение в применении рассматриваемых методов в школах Англии, России и Туркменистана. Авторы делают заключение о наиболее эффективных современных педагогических методах.

Ключевые слова: метод, ведущий педагогический метод, сравнительной анализ, школы Англии, России и Туркменистана.

Современный этап развития общества сейчас зависит от информационных ресурсов и технологий, их качества и безопасности и характеризуется возрастающей ролью информационной сферы, который представляет собой совокупность информационных ресурсов, информационной инфраструктуры, систем формирования, распространения, использования информации и регулирования возникающих при этом отношений. При этом существенно возрастает общественная значимость современного образования. Образование в большей степени становится товаром, при этом, от его качества зависит благополучие, как отдельных граждан и организаций, так и общества в целом.

В данной статье авторы анализируют современные педагогические методы (при изучении иностранных языков) в школах Англии, России и Туркменистана.

В учебниках по педагогике авторы придерживаются нескольких определений метода [Есекешова 2018]. Например, метод обучения определяется как упорядоченный комплекс дидактических приемов и средств, посредством которых реализуются цели обучения и воспитания. Также, методы обучения являются взаимосвязанными способами целенаправленной деятельности учителя и учащихся.

Существует ряд определений понятия *метод*. Метод обучения – упорядоченный комплекс дидактических приемов и средств, посредством которых реализуются цели обучения и воспитания. Методы обучения – это взаимосвязанные способы целенаправленной деятельности учителя и учащихся. Под методами обучения понимают последовательное чередование способов взаимодействия учителя и учащихся, направленных на достижение определенной дидактической цели. «Метод» – по-гречески – «путь к чему-либо» – способ достижения цели. Метод обучения - способ приобретения знаний.

Классификация методов обучения проводится по различным основаниям, например [Подласый 2019]:

По характеру познавательной деятельности (М.Н. Скаткин, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер):

* объяснительно-иллюстративные (рассказ, лекция, беседа, демонстрация и т. д.);

* репродуктивные (решение задач, повторение опытов и т. д.);

* проблемные (проблемные задачи, познавательные задачи и т. д.);

* частично-поисковые - эвристические;

* исследовательские.

По компонентам деятельности (Ю.К. Бабанский):

* организационно-действию - методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;

* стимулирующему – методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;

* контрольно-оценочному - методы контроля и самоконтроля эффективности учебно-познавательной деятельности.

По дидактическим целям (методы изучения новых знаний, методы закрепления знаний, методы контроля).

По способам изложения учебного материала:

* монологические - информационно-сообщающие (рассказ, лекция, объяснение);

* диалогические (проблемное изложение, беседа, диспут).

По формам организации учебной деятельности.

По уровням самостоятельной активности учащихся.

По источникам передачи знаний (А. А. Вагин, П. В. Гора):

- * словесные: рассказ, лекция, беседа, инструктаж, дискуссия;
 - * наглядные: демонстрация, иллюстрация, схема, показ материала, график;
 - * практические: упражнение, лабораторная работа, практикум.
- По учету структуры личности (сознания, поведение, чувства):
- * сознание (рассказ, беседа, инструктаж, иллюстрирование и др.);
 - * поведение (упражнение, тренировка и т. д.);
 - * чувства - стимулирование (одобрение, похвала, порицание, контроль и т. д.).

Выделяют следующие методы преподавания иностранных языков в школах:

Грамматико-переводной метод (Grammar Translation)

Прямой метод (Direct Method)

Аудиолингвальный метод (Audiolingual Method)

Коммуникативная методика (Communicative Language Teaching)

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В РОССИИ

Ежегодно Министерство образования и науки РФ публикует статистику по языкам, используемых в школах. Порядок наиболее изучаемых в России следующий [Бермус 2020]:

- английский;
- немецкий;
- французский;
- испанский;
- китайский;
- арабский;
- итальянский.

Наиболее распространённым методом обучения иностранным языкам в российских школах является коммуникативная методика.

Дэвид Нунан (David Nunan) выделяет пять основных характеристик коммуникативного обучения [Бермус 2020]:

- Акцент на обучении коммуникации через реальное общение на изучаемом языке.
- Введение аутентичных текстов в учебную ситуацию.
- Предоставление студентам возможности сфокусировать внимание не только на изучаемом языке, но и на процессе обучения как таковом
- Привлечение личного опыта обучаемых в качестве одного из элементов процесса обучения.
- Попытка связать академическое изучение языка с использованием его в реальной коммуникации.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В АНГЛИИ

Большинство классов в Великобритании следуют аналогичному формату. В классах обычно около 30 человек с ведущим учителем, а иногда и с ассистентом. Почти все учебные мероприятия в британских школах проводятся под руководством учителей, хотя такие методы, как «Переход к разговору» и «Обучение сверстников», становятся все более популярными, поскольку новые исследования показывают эффективность стратегий, проводимых учениками.

Выделяют следующие ведущие методы преподавания иностранных языков в британских школах:

ПРЯМОЕ ОБУЧЕНИЕ

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ

СОВМЕСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ (КОЛЛОБОРАЦИЯ)

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ

- Основными методами преподавания и обучения в Великобритании являются:

Лекции

Семинары и учебные пособия

Независимое обучение

Лабораторно-практическое обучение

Экскурсии

Проблемно-ориентированное обучение

Проекты

Электронное обучение

Обучение через исследования

- Основными методами оценки являются:

Непрерывная оценка

Экзамены и оценки

Какие же иностранные языки изучают английские школьники?

Начальная школа английских школьников не предусматривает изучение иностранных языков. Хотя дети начинают ходить в школу с 5 лет. Еще в 60-ых годах была попытка ввести обучение французскому языку, но родительские комитеты восприняли эту идею отрицательно. Попытка не удалась.

На следующей ступени обучения (7–11 классы) в качестве иностранного языка школьники изучают французский (более 70%), немецкий и испанский. Изучение второго языка начинается с 9 класса, но

не является обязательным. Третий иностранный язык в школах не изучается. В 12–13 классах школы изучение иностранных языков зависит от профиля школы. Если школа с уклоном естественных наук, то изучение иностранных языков занимает не более 3,5 часов в неделю. Если школа имеет уклон гуманитарный, то на обучение иностранных языков отводится до 4,5 часов.

На диаграмме на слайде указано процентное соотношение по владению иностранными языками у населения Англии [рис. 1].

Владение иностранными языками среди взрослых в УК



Рис. 1. Владение ИЯ в Великобритании у взрослого населения.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ТУРКМЕНИСТАНЕ

Основной постулат преподавания любого языка в туркменской школе заключается в следующем: изучение туркменского как государственного языка, английского как языка интеграции в глобальную экономику, русского как языка межнационального общения. С 2018 года в туркменских школах изучается арабский, испанский, китайский, французский

Изучая основные методы обучения иностранным языкам в Туркменистане, можно выделить несколько основных

Грамматико-переводной метод (Grammar Translation)

Grammar Translation – традиционная, классическая методика, применяемая с конца 19 века.

Грамматико-переводной метод базируется на таких задачах:

- изучение грамматических правил;
- расширение словарного запаса;
- переводы текстов, работа со словарем.

Обучение по такой программе имеет свои плюсы и минусы. Из положительных качеств: эффективное усвоение грамматической основы с интенсивным расширением словарного запаса. Недостаток метода: отсутствие языковой практики.

Прямой метод (Direct Method)

Методика Direct Method появилась в начале 90-х годов. Программа основана на регулярной практике разговорной речи и направлена на эффективное усвоение языка с глубоким пониманием английского в любой повседневной ситуации. Обучение предполагает проведение групповых занятий из нескольких человек. В школах, где практикуется курс обучения иностранному языку по прямому методу, классы делят на 2-3 группы.

Плюсом методики является хорошее понимание речи, навыки разговорного языка. А вот с грамматическими основами могут быть некоторые проблемы.

Коммуникативная методика (Communicative Language Teaching)

Методика коммуникативного преподавания иностранного языка основана на изучении языка в реальных ситуациях, что позволяет быстро и естественно овладеть навыками общения и легко применять иностранный язык в повседневной жизни. Главная задача – научить прямому общению. В программе не предусмотрены приемы для досконального заучивания грамматики.

Занятия проводятся в небольших группах. В процессе обучения происходит регулярная практика языкового общения между учащимися и педагогом. Большинство современных школ используют коммуникативный метод преподавания иностранного языка, показывающий эффективные результаты обучения.

Можно сделать вывод, что основным методом в обучении иностранного языка в Англии, России и Туркменистане является **методика коммуникативного общения**.

Данное исследование будет продолжено, по его результатам можно будет предложить дополнительные методы обучения иностранным языкам современных школьников с учётом их интересов.

Список литературы

Бермус А. Г. Практическая педагогика. Учебное пособие. М.: Юрайт, 2020. 128 с.

Есекешова М., Сагалиева Ж. Педагогика высшей школы. Учебное пособие. М.: Фолиант, 2018. 256 с.

Подласый И. П. Педагогика. Учебник для СПО. В 2-х томах. Том 1. Теоретическая педагогика. В 2-х книгах. Книга 1. М.: Юрайт, 2019. 404 с.

COMPARATIVE ANALYSES OF THE MODERN EDUCATIONAL METHODS OF TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES IN SCHOOLS OF RUSSIA, ENGLAND AND TURKMENISTAN

Raikhan Tilepbaeva

Student of Pedagogical education,
Faculty of Modern Foreign languages and literatures,
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
rayhona0907@gmail.com

Tatiana A. Kudelko

Lecturer of the Department of Linguodidactics
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
pray-1977@mail.ru

In this article, the authors consider the theoretical foundations of pedagogical methods. Modern leading pedagogical methods in schools at the moment are analyzed. The comparison is made in the application of the considered methods in schools in England, Russia and Turkmenistan. The authors make a conclusion about the most effective modern pedagogical methods.

Key words: method, leading pedagogical method, comparative analysis, schools of England, Russia and Turkmenistan.

ШКОЛА БУДУЩЕГО
(ПО МАТЕРИАЛАМ ОПРОСА ШКОЛЬНИКОВ
РОССИИ И ТУРКМЕНИСТАНА)

Эзиз Довлетмуратович Худайназаров

Студент факультета современных иностранных языков и литератур,
«Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)
(Иностранные языки и литература)
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15
ezizhudaynazarov37@gmail.com

Татьяна Анатольевна Куделько

Преподаватель кафедры лингводидактики
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
pray-1977@mail.ru

В статье дан анализ современных форм обучения, обобщены мнения исследователей и школьников на перспективу развития школы будущего. Рассмотрены основные понятия современного образования, условия работы во время пандемии, обучение через социальные сети. Приведены результаты опроса школьников России и Туркменистана об их видении школы будущего.

Ключевые слова: социальные сети, пандемия, школа будущего, дистанционное обучение, опрос.

На данный момент, на наш взгляд, достаточно сложно представить, с какими трудностями может столкнуться школа будущего: агрессивные социальные сети, пандемия, новые интерактивные технологии разрушают традиционную систему образования.

Количество лайков и просмотров в социальных сетях (ТикТок, Инстаграм, Чат Рулетка, Ютуб и т.п.) важнее, чем школьные оценки. Большинство учеников проводить своё время в социальных сетях, чтобы быть популярными и зарабатывать деньги. Многие уже думают, что выбрали себе модную профессию – "блогер".

Во время пандемии процесс обучения сильно изменился, что обозначило серьёзные проблемы в системе образования по всему миру. Никто не ожидал такого времени и резких превентивных мер. Тем не менее, в сфере образования в пандемию неопенимый опыт приобрели как учителя, так и школьники.

Если ранее дистанционное образование относилось к технологиям, то сейчас это активная форма обучения. Мы рассматриваем дистанционное обучение как синтетическую, интегральную гуманистическую форму обучения, базирующуюся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и их технических средств, которые применяются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, диалогового обмена между преподавателем и обучающимся, причём процесс обучения в общем случае не критичен к их расположению в пространстве во времени, а также к конкретному образовательному учреждению [Андреев 2022].

Дистанционное обучение помогло создать широкие аудитории для конференции, новые компьютерные и телефонные программы для онлайн обучения. Дистанционное обучение обладает рядом преимуществ и недостатков. После ослабления коронавируса часть исследователей хотели перейти на традиционное обучение и проводить занятия в аудитории, указывая на минусы дистанционного обучения:

- Отсутствие личного и живого общения с преподавателем .
- Трудности с самоорганизацией и самомотивацией. Это касается не только учеников, а также учителей .
- Возможное отсутствие технических возможностей, таких как доступ к Интернету, компьютер, программное обеспечение.
- Требования к компьютерной грамотности также сужают круг тех, кто может учиться дистанционно.
- Не у всех учеников гаджеты одинаковые – разные устройства, разные программы и плохая связь.
- Такой тип обучения сложно реализуем с дошкольниками и учащимися начальных классов. Маленькие дети требуют, как правило, более живого подхода.
- Отсутствие жесткого контроля процесса обучения, что для некоторых учеников обязательно, чтобы они могли получить знания.
- Ограничение по форме образования, которая происходит порой только в письменном виде. Это может стать существенным недостатком, учитывая то, что задействован только один тип памяти.
- Подготовка к уроку. Если учащиеся в определенной степени не подготовлены (одеваться, умываться), это также может снизить их внимание к учебе.

Многие исследователи предположили, что, если эти недостатки проработать, то проблемы можно устранить. Они добавили, что часть людей хотят перейти на традиционное обучение, чтобы чувствовать себя победителями коронавируса.

Так как этот вопрос является достаточно актуальным сегодня, мы решили провести опрос у российских и туркменских школьников. Как они хотят учиться в будущем, потому что для них очень важно, ведь они получают образование.

Исходя из выше изложенного, мы проработали вопросы о школе будущего. Мы учитывали, насколько современные тренды в образовании учитывают интересы и пожелания школьников. В нашем опросе принимали 500 учащихся г. Пермь с 1 по 11 класс. В Туркменистане в опросе приняли участие 200 человек с 5 по 9 класс.

Среди современных трендов образования выделяют следующие:

- **Разный подход к разным поколениям**
Все крупные корпорации, представляя свой продукт, изучают разницу между поколениями, чтобы предложить «миллениалам» и «зумерам» именно то, что им требуется.
- **Геймификация**
Учеба не должна быть скучной, можно обучаться, играя и увлекаясь этой игрой.
- **Профильное обучение**
Специализированные программы есть почти во всех школах в крупных городах.
- **Адаптивность**
Персонализация обучения – это не тренд, это уже абсолютная необходимость. Это не одна программа для всех, а персональные траектории, индивидуальные планы и адаптация материалов и подхода под каждого ученика.
- **Развитие навыков для взрослой жизни**
Задача школы – развивать навыки командной работы, поиска информации, креативность и критическое мышление. Иными словами, школа должна учить учиться, сотрудничать с другими и самостоятельно развивать свой потенциал, потому что строгий учитель с указкой не будет стоять над человеком всю жизнь.
- **Связь мира школы с миром работы**
Как дети выбирают будущую профессию? Важно, чтобы работодатели и школа поддерживали контакт и помогали детям сориентироваться в разнообразии профессий, расширить кругозор и освоить основные знания и навыки, которые потребуются им в работе. Это сведет несоответствие между желаниями школьников и требованиями рынка труда.
- **Профессиональное обучение за партой**
Уже существуют детские предпринимательские школы, ученики которых запускают свои стартапы – не игрушечные, а вполне рабочие. Де-

ти в таких секциях учатся думать и прогнозировать, просчитывать риски, составлять бизнес-планы, развивать неординарные идеи.

Перейдём непосредственно к опросу учащихся.

Наша цель заключалась в том, что как дети хотят увидеть школы в будущем. Исследование показало, что учащиеся с большей вероятностью хотят принимать новый подход к образованию.

Мы попросили учеников в русской и туркменской школе ответить на вопросы:

Как будет проходить обучение в ближайшее время? Каким вы хотите видеть образование?

Какой Вы видите школу будущего?

ОТВЕТЫ РУССКИХ ШКОЛЬНИКОВ :

Русские ученики ответили, что большинство уроков в будущем будут проходить дистанционно, следуя плюсом дистанционного обучения .

Ответы, которые больше всего впечатлили:

—Было бы здорово, если уроки будут проводиться в офлайне в то же время в онлайн. Ученики сами должны выбрать каким образом они будут учиться .

—Записать на видео уроки и выложить в сайте школы. Если ученики не понимают или не успеют во время урока, позже они могут повторно смотреть на видео в удобное для них время.

— Ученики должны посещать на уроках, которые они пропустили. Таким образом можно предотвратить пропуск урока .

Ученики начальной школы:

—Место доброты, тут мои друзья, интересно учиться, место получения новых знаний, добрые учителя.

Ученики основной и старшей школы:

- Самореализация, успех, независимость, уверенность в себе
- Доброта, работа, время
- Надёжная, открытая всему новому
- Угнетение сил (очень много требуют)
- Бездонное небо
- Школа движется в духе времени
- Яркая, современная, интересная
- Поддержка, семья, дружба (школа для меня как вторая семья)
- Лучшие учителя и ученики
- Школа, где всегда поддержат
- Школа 21 века – это современное яркое здание, где работают роботы (было бы интересно)

- Современная школа – это то место, где учителя и ученики являются партнерами
- Школа – это то место, где можно найти друзей (а современная школа тем более, так как мы сейчас много времени проводим именно тут или в интернете)
- Наша школа – самая лучшая. Наша школа нас окрыляет.
- Прекрасные учителя и наш классный руководитель, который всегда выслушает и поддержит
- Современная школа должна быть современной (яркой и красивой)

ОТВЕТЫ ТУРКМЕНСКИХ ШКОЛЬНИКОВ :

Ответы туркменских учеников выглядели как пожелания .

В школах Туркменистана нет специально отведенного времени на обед, есть стандартная школьная форма. Ученики также уделяли первоочередное внимание ослаблению порядка.

Следующие ответы свидетельствуют об этом:

- Одеваться свободно, как хочешь, потому что разнообразие помогает расти .
- Продлить время перерыва , чтобы пить и есть.
- Если будут преподавать 2 учителя одновременно. Я думаю у каждого учителя свои методы обучать детей. Разные приёмы и разные мотивации ...

ВЫВОДЫ

Обобщив ответы, мы обнаружили несколько точек соприкосновения в пожеланиях школьников разных стран к школе будущего:

- Простор в помещении
- Свобода мысли
- Свободная одежда
- Интересные учителя
- Возможность творить и пробовать

Данное исследование будет продолжено, по его результатам можно будет предложить дополнительные приёмы в обучении современных школьников с учётом их интересов.

Список литературы

Андреев А. А. К вопросу об определении понятия дистанционное обучение [Электронный ресурс]. 2022. URL: http://www.e-joe.ru/sod/97/4_97/096.html (дата обращения: 30.04.2022).

Полат Е. С., Бухарка М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студентов высших педа-

гогических учебных заведений / под ред. Е. С. Полат. М.: Изд-во «Академия», 2004. 434 с.

Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / под ред. В. И. Блинова. М.: Перо, 2019. 97 с.

Овсянников В. И. Дистанционное образование в России: постановка проблемы и опыт организации. М.: РИЦ «Альфа»; МГОПУ им. Шолохова, 2001. 185 с.

Уваров А.Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2018. 167 с.

THE SCHOOL OF FUTURE
(BASED ON THE RESULTS OF THE SURVEY IN RUSSIAN AND
TURKMENIAN SCHOOLS)

Eziz Khudainazarov

Student of Pedagogy education (with two profiles)
Faculty of Modern Foreign languages and literatures
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
ezizhudaynazarov37@gmail.com

Tatiana A. Kudelko

Senior Lecturer of the Department of Linguodidactics
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
pray-1977@mail.ru

The article analyzes the forms of education, summarizes the opinions of researchers and schoolchildren on the perspectives of the school of the future. The authors summarize the main terminology of modern education, conditions of learning in pandemic and education through social nets. This article discusses the results of a survey of Russian and Turkmen students about their vision of the school of the future.

Key words: social networks, pandemic, the school of the future, distance learning, survey.

УДК 371.3:811.11

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ
ЭКСТЕНСИВНОГО ЧТЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО
АНГЛОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА ПРИ РАЗВИТИИ
КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

Михаил Алексеевич Юрченко

Магистрант 2 курса, «Педагогическое образование»
факультет современных иностранных языков и литератур
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15
michael.urchenko@yandex.ru

Светлана Валентиновна Полякова

К. филол. наук, доцент кафедры лингводидактики
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15
polsvetlana@yandex.ru

В статье анализируется потенциал использования такого современного вида чтения, как экстенсивное чтение художественного текста на английском языке в качестве средства развития критического мышления студентов языковых направлений, исследуются методические возможности его организации в контексте технологии развития критического мышления с применением комплекса заданий на послетекстовом этапе. Актуальность темы подтверждается вниманием отечественных и зарубежных исследователей к вопросу развития навыков критического осмысления информации у студентов, в то время как проблема использования технологии развития критического мышления с применением экстенсивного чтения на учебном занятии в вузе еще не была объектом изучения.

Ключевые слова: критическое мышление, технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП), экстенсивное чтение, педагогические технологии, лингводидактика, иностранный язык.

В XXI в. при постоянном стремительном изменении всех сфер общества меняются цели и задачи образования. Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования программы бакалавриата одной из ключевых компетенций, которая должна быть сформирована у выпускника, является универсальная компетенция УК-1: «способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход

для решения поставленных задач». Для обеспечения сформированности данной компетенции современному преподавателю необходимо развивать критические мыслительные умения студентов.

Одним из основных умений критического мышления является способность отделять неверное и ложное от истинного, а также анализировать, доказывать, опровергать, оценивать найденную или полученную информацию [Линдсей, Томпсон 1981: 150]. Под «критическим» здесь подразумевается аналитическое, творческое, рефлексивное и понимающее, «способное интерпретировать и оценивать скрытое в послании, а также принять позицию по отношению к нему» [Дьюи 1997: 52]. Критическое мышление – это мышление, направленное на использование когнитивных навыков и стратегий при решении конкретного типа проблемы или достижения желаемого результата и цели. По мнению Д. Халперна, характерными чертами такого мышления являются контролируемость, обоснованность и целенаправленность, к такому типу мышления прибегают при решении задач, формулировке выводов, вероятностной оценке и принятии решений [Халперн 2000: 45, 56].

Таким образом, развивая критическое мышление, студенты учатся выдвигать уникальные идеи, видеть новые пути и возможности решения нестандартных проблем, необходимые для прочного усвоения знаний, всестороннего развития, дальнейшей ориентации и достижения успеха в профессиональной деятельности.

Основополагающие навыки критического мышления – это интерпретация, анализ, оценка, объяснение, рассуждение, самоконтроль, умение делать логичные и обоснованные выводы и умозаключения [Facione 2020: 5]. Эти навыки критического мышления также являются одними из ведущих в таком виде речевой деятельности, как чтение [Husna 2017: 3] и могут быть развиты у студентов с помощью заданий на послетекстовом этапе чтения. Чтение художественного текста на любом языке является тем видом деятельности, который дает возможность мыслить критически, подходить к оценке событий, персонажей и использованной лексики с точки зрения идей и проблемных ситуаций, выраженных в нем.

Возможность интерпретации художественного текста на иностранном языке, проведения аналогов с жизнью, анализа взаимодействия тем, идей и отношений внутри него открывает его методический потенциал не только для изучения самого языка, но и для развития разнообразия необходимых навыков критического мышления. В связи с этим, чтение представляет наиболее эффективным видом речевой деятельности, подходящим как для результативного изучения иностран-

ного языка, так и для критического анализа представленной в нем информации.

Развитие критического мышления на учебном занятии происходит согласно конкретным этапам. Наиболее принятой учеными является технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП), которая разработана Международной ассоциацией чтения университета Северной Айовы и колледжей Хобарда и Уильяма Смита. Авторы программы – Чарльз Темпл, Джинни Стил и Курт Мередит. Теоретическая база технологии была также представлена в трудах И.О. Загашева и С.И. Заир-Бека [Загашев, Заир-Бек 2003].

Данная технология развития критического мышления через чтение и письмо представляет собой систему стратегий и методических приемов, является надпредметной и общепедагогической. В её основу был положен базовый дидактический цикл из трех этапов (или стадий): Вызов (Evocation) – Осмысление новой информации или содержания (Realization of Meaning) – Размышление или рефлексия (Reflection).

В процессе чтения текста внутри данной технологии популярным методом систематизации информации для отражения процесса мышления выступает графическая организация материала. Технология РКМЧП на занятиях иностранного языка располагает огромным арсеналом средств: кластеры, написание синквейнов и эссе, инсерт, мозговые штурмы, «KWL Chart» и т.д. Также к методам развития критического мышления здесь относятся так называемые «идейные сетки» (составление ментальной карты (Mindmapping) или кластера).

Поскольку чтение и знакомство с текстом в технологии РКМЧП играет приоритетную роль, хочется обратить внимание на одно из наиболее актуальных современных видов чтения – экстенсивное (или расширенное). Понятие экстенсивного чтения противопоставлено интенсивному. Оно подразумевает работу с большими по объему текстами, преимущественно самостоятельно во внеаудиторные часы. Дж. Бэмфорд и Р. Дэй предлагают следующие принципы, присущие экстенсивному чтению: легкость материала, высокая скорость чтения, индивидуальность, самостоятельный выбор учащихся того, что они хотят читать среди разнообразия доступных тем и материалов. Цель данного чтения это получение удовольствия ради интереса, информации и общего понимания содержания, «чтение ради чтения». [J.Bamford, R.R.Day, 2004: 2–3]

Данный вид чтения предоставляет преподавателю развивать навыки и умения студентов как компетентных читателей на иностранном языке, используя такие операции, как антиципация материала художе-

ственного текста, актуализация фоновых знаний и критический анализ прочитанного [Husna 2017: 3].

В условиях сокращения и недостатка аудиторных часов и доминирования дистанционного обучения, экстенсивное чтение представляется также и важным средством оптимизации процесса обучения иностранным языкам в вузе. Помимо этого методический потенциал экстенсивного чтения является менее изученным, поскольку большинство научных работ посвящено интенсивному (традиционному) виду учебного, что таким образом делает расширенное чтение более востребованным и релевантным для подробного рассмотрения.

Как через интенсивное, так и через экстенсивное чтение, студенты учатся стимулировать свой мыслительный процесс, чтобы замечать и анализировать различные аспекты и стороны усваиваемой информации. То, что происходит за пределами аудитории, может быть привнесено и эффективно интегрировано в само учебное занятие [Tabačková's 2015] [Husna 2019: 214]. В проведенных исследованиях было обнаружено, что учащиеся с высокими навыками критического мышления могут понимать и усваивать тексты гораздо лучше, тогда как понимание общего содержания при большом объеме материала чтения, в свою очередь, развивает и повышает общие навыки критического мышления [Eftekhary&Kalayeh 2014]. [Husna 2019: 213].

Таким образом, использование экстенсивного чтения может являться актуальной потенциальной стратегией для решения проблемы развития критического мышления у студентов в процессе обучения иностранным языкам. Существует ряд зарубежных исследований, которые рассматривали потенциал использования экстенсивного чтения при развитии критического мышления среди групп студентов. Материалы данных исследований не являются достаточными для использования в образовательной программе вузовской дисциплины, поскольку в данных исследованиях отсутствуют специально-разработанные системы заданий на основе отдельно-взятого адаптированного художественного текста, а само экстенсивное чтение рассматривается в отрыве от существующей технологии развития критического мышления через чтение и письмо.

Представляется актуальным создание такой среды обучения, которая обеспечивает, как развитие умений студентов использовать знание иностранного языка в межличностном общении в профессиональной деятельности в качестве средства общения для реализации коммуникативных идей, так и использования его как средства для критического анализа и синтеза изучаемого материала при внеаудиторном чтении аутентичных материалов. Таким образом, организация экстенсивного

чтения и его интеграция в контекст существующей технологии развития критического мышления студентов с использованием послетекстовых заданий, разработанных в соответствии с общепринятыми типовыми методическими приемами, позволит активизировать навыки критического мышления учащихся при работе с темами и концептами читаемых художественных текстов. Данный процесс будет происходить одновременно с процессом приобретения и развития у них теоретических и практических знаний в избранной предметной и профессиональной области, умений свободно выражать свои мысли на иностранном языке, используя разнообразные языковые средства.

Работа над проблемой и исследование поставленной гипотезы необходимо продолжить и проверить с помощью проведения педагогического эксперимента с группой студентов языкового направления. В ходе такого эксперимента будет организовано экстенсивное чтение художественного текста на английском языке с применением технологии развития критического мышления и использованием разработанного комплекса заданий на послетекстовом этапе чтения. Будет произведена проверка изменения уровня критического мышления учащихся на начальном и контрольном этапе эксперимента.

Список литературы

- Дьюи Д.* Психология и педагогика мышления. М.: Совершенство, 1997. 203 с.
- Загашев И.О., Заир-Бек С.И.* Критическое мышление: технология развития. СПб.: Альянс «Дельта», 2003. 284 с.
- Линдсей Г., Томпсон Р. Ф., Халл К.С.* Творческое и критическое мышление // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. М.: 1981. С. 149–152.
- Халперн Д.* Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
- Day R.R., Bamford J.* Extensive reading activities for teaching language. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 226 с.
- Eftekhary A. A., Kalayeh K. B.* The relationship between critical thinking and extensive reading on Iranian intermediate EFL learners // Journal of Novel Applied Sciences. 2014. № 3(6). С. 623–628.
- Facione P.A.* Critical thinking: What it is and why it counts // Insight Assessment. 2007. № 200. С. 1–23.
- Husna N.* Practicing critical thinking through extensive reading activities // Ideas for 21st century education. London: CRC / Belkema, Taylor & Francis Group, 2017. С. 3–8.
- Husna N.* Developing students' critical thinking through an integrated extensive reading program // TEFLIN Jurnal. 2019. № 30(2). С. 212–230.
- Tabačková Z.* Outside the classroom thinking inside the classroom walls: Enhancing students' critical thinking through reading literary texts // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2015. № 18. С. 726–731.

**LINGUODIDACTIC POTENTIAL
OF EXTENSIVE READING OF FICTION
ENGLISH - LANGUAGE TEXT IN DEVELOPMENT
OF STUDENTS' CRITICAL THINKING**

Mikhail A. Yurchenko

2nd year Master's degree course student of Pedagogical Education
Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures,
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
michael.urchenko@yandex.ru

Svetlana V. Polyakova

Candidate of Philology, Associate Professor in the Department of Linguodidactics
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
polsvetlana@yandex.ru

The article analyzes the potential of using such a modern type of reading as extensive reading of a literary text in English as means of developing critical thinking of students who study foreign languages. The article examines the methodological possibilities of extensive reading in the context of the developing critical thinking technologies if using a set of tasks at the post-text stage. The relevance of the topic is confirmed by the attention of Russian foreign researchers to the issue of developing the skills of students' critical comprehension of information, while the problem of using the technology of developing critical thinking with the help of extensive reading in the classroom at the university has not yet been the object of study.

Key words: critical thinking, technology for the development of critical thinking through reading and writing, extensive reading, pedagogical technologies, linguodidactics, foreign language.

КОНТРОЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ В РАМКАХ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО

Елизавета Владимировна Гамалей

Студентка факультета современных иностранных языков и литератур,
«Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
mirakurumoon@gmail.com

Анастасия Анатольевна Филиппова

К. филол. наук, доцент, доцент кафедры лингводидактики
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
filippovasmvfl@list.ru

В статье исследовано место критического мышления в обучении учеников пятого класса чтению на иностранном языке. Основная цель иноязычно образования – это формирование коммуникативной компетенции, под которой в рамках данной работы понимается способность обучающихся осуществлять общение средствами изучаемого иностранного языка в различных коммуникативных ситуациях.

Ключевые слова: Критическое мышление, чтение, письмо, иностранный язык.

Процессы глобализации и информатизации общества XXI в. затронули все сферы жизни, в том числе и образование. Перед учителем иностранного языка была поставлена задача сформировать личность, способную участвовать в межкультурной коммуникации, что обуславливает необходимость решения проблемы повышения обученности и создания наиболее благоприятных условий для воспитания социально и интеллектуально развитой личности.

Иноязычная коммуникативная компетенция при этом позиционируется, по мнению И. А. Зимней, как реальная готовность и способность ребёнка к осуществлению иноязычного общения, достигая взаимопонимания в диалоге с носителем иностранного языка и иной лингвокультуры [Зимняя 1991: 45–50].

Одним из важнейших видов речевой деятельности на иностранном языке по праву считается чтение, для реализации которого у обучающихся должна быть сформирована соответствующая компетенция – коммуникативная компетенция в области чтения.

По И. А. Зимней, иноязычная письменная речь – это целенаправленное и творческое совершение мысли в письменном слове. По Е. Н. Солововой, письмо – сложное речевое умение, дополнительное к звуковой речи средство общения, которое осуществляется при помощи системы графических знаков [Соловова 2002: 32].

Чтобы учащийся смог развить коммуникативную компетенцию, занятия в аудитории и задания на дом должны соответствовать реальным заданиям по письму, подразумевающим содержательную коммуникацию. Материалы для письма должны быть аутентичными. Например, при изучении темы про путешествия задания по письму могут в основе содержать личный опыт обучающихся.

Целью обучения иностранной письменной речи является формирование у учащихся коммуникативной компетенции, которая включает знание письменных знаков, правописания слов, лексики и грамматики, композиции письменных текстов, умение создавать различные типы письменных сообщений, владение содержанием и формой письменного произведения речи, способами выражать мысли в письменном виде. Анализируя существующие в современной методике механизмы обучения чтению, обращает на себя внимание важность отбора материала для чтения. К стандартным критериям отбора текста И. В. Гордеева и Э. И. Клыжникова относят следующие:

- соответствие тематики текста возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых, их интересам, способность затрагивать их как личностей и соответствовать их кругозору и опыту;
- соответствие языка текста языковому уровню обучаемых;
- наличие дидактического и воспитательного потенциала: текст может быть использован для обучения разным видам чтения и для самостоятельной продуктивной работы учащихся, для обсуждения нравственных аспектов;
- наличие визуального сопровождения: фотографий, диаграмм, схем, заголовков, подзаголовков, выделений шрифтом и т.д.;
- аутентичность текста [Гордеева 2015: 569–571; Зимняя 2003: 223].

Выполненный анализ показал, что структура письменной коммуникативной иноязычной компетенции может быть содержательно охарактеризована тремя важными уровневими составляющими: знать (правописание слов, лексику и грамматику языка, композицию письменных текстов), уметь (создавать различные типы текстовых сообще-

ний), владеть (содержанием и формой письменного произведения речи, способами выражать мысли письменно).

Эффективные читатели следят за собственным пониманием, и, когда теряют смысл прочитанного, выбирают и используют стратегии чтения (к примеру, задавание вопросов, перечитывание), которые могут помочь установить связь с содержанием текста. Эффективный читатель пользуется стратегиями до чтения, во время чтения и после него. Перед прочтением он использует предварительные знания на тему текста, делает прогнозы о вероятном его содержании, предварительно просматривает текст для получения общего представления. В процессе чтения он контролирует понимание, задаёт вопросы, размышляет над приводимой в тексте информацией. После прочтения он продолжает размышлять над содержащимися в тексте идеями, соотносит прочитанное со своими знаниями и опытом, уточняет собственное понимание, расширяет понимание текста творческим и критическим путем.

Критическое мышление, наряду с доступностью знаний и гибкостью метода, является неотъемлемым элементом компетенции специалиста. Исследователи отмечают необходимость внедрения в общеобразовательные школы новые способы и средства обучения, направленные на развитие критического мышления «для инновационной деятельности творческой, рациональной, логической, рефлексивной и метакогнитивной компоненты мышления при одновременном формировании естественно-научной и технологической грамотности» [Солодихина 2019].

С развитием у человека навыков критического мышления связывается его адаптация к условиям жизни в свободном демократическом обществе, поскольку со свободой обычно ассоциируется необходимость постоянно делать выбор и принимать ответственные решения. Критическое мышление есть «тщательно обдуманное, взвешенное решение в отношении какого-либо суждения: должны ли мы принять, отвергнуть или отложить его, и степень уверенности, с которой мы это делаем» [Поддубная 2014: 23].

Критическое мышление – это мышление социальное и независимое. Информация является отправной точкой, а не конечной точкой критического мышления. По мнению зарубежного исследователя S.Saleh, в настоящее время критическое мышление рассматривается как одна из базовых компетенций XXI в. Концепция критического мышления относится ко всем видам знаний и подразумевает вовлечение обучающихся в процесс конструирования знаний посредством глубокого размышления. Интерес к теме и постановка вопросов стано-

вятся необходимыми характеристиками процесса критического мышления [Saleh 2018].

По мнению Н. Ф. Плотниковой, формирование критического мышления является важным этапом процесса обучения и воспитания. Благодаря освоению критического мышления актуализируются и развиваются значимые личностные характеристики: любознательность, восприимчивость, уверенность в себе, самостоятельность, коммуникабельность, свобода выражения мысли, смелость в высказывании идей [Плотникова 2009].

Теоретическое осмысление требований учебной программы к навыкам ознакомительного чтения у обучающихся 5 класса позволяет сформировать необходимые для развития умения, характерные для 5 класса в области ознакомительного чтения на иностранном языке.

Умения ознакомительного чтения на английском языке в 5 классе:

- уметь определять тему текста;
- уметь на основе заголовка, ключевых слов к тексту или предложенных иллюстраций прогнозировать примерное содержание текста;
- выделять основные идеи, факты из прочитанного текста;
- уметь устанавливать логические связи между событиями, фактами, изложенными в тексте.

Представим этапы работы над формированием навыка чтения у обучающихся 5 класса при обучении ознакомительному чтению. При моделировании этапов обучения ознакомительному чтению мы опираемся на методику, предложенную И. В. Гордеевой, которую она описывает своей работе «Чтение как один из видов речевой деятельности на уроках английского языка» [Гордеева 2015: 569–571].

Первый этап – предтекстовый. На предтекстовом этапе обучаемые на основе предложенной фотографии или картинки формулируют тему текста и составляют ассоциограмму из слов на английском языке, которые они предполагают встретить в тексте.

Второй этап – текстовый. Во время текстового этапа обучаемые читают текст на английском языке и выделяют те слова, словосочетания или предложения, которые они могут понять, опираясь на знания английского или русского языков.

Третий этап – послетекстовый. На послетекстовом этапе обучаемые кратко передают содержание прочитанного текста в нескольких предложениях и сравнивают свои предположения.

В ходе исследования была проанализирована учебная программа, на основе которой была разработана тактика ведения уроков, которая учитывает развитие навыка чтения у учащихся опытно-практической

группы.

Так, был проведен анализ УМК «Spotlight-5» («Английский в фокусе»), предназначенный для 5 класса общеобразовательных учреждений. Авторы данной методики В. Эванс, О. Е. Подoliaко, Д. Дули, Ю. Е. Ваулина. Каждый модуль состоит из текстов разного вида, разнообразных заданий, которые позволяют научиться всем видам чтения (ознакомительное, изучающее, поисковое). Практически каждый урок в любом модуле содержит тексты для чтения. Помимо этого, каждый урок содержит различные задания к имеющимся текстам: предтекстовые, текстовые и послетекстовые.

В ходе изучения методической литературы и трудов учёных в сферах обучения иностранному языку в условиях реализации современных стандартов образования, удалось установить, что основная цель иноязычно образования – это формирование коммуникативной компетенции, под которой вслед за И. А. Зимней в рамках данной работы понимается способность обучающихся осуществлять общение средствами изучаемого иностранного языка в различных коммуникативных ситуациях.

Формирование навыка чтения – одно из условий формирования коммуникативной компетенции. Чтение – это сложный когнитивный процесс расшифровки символов с целью создания или получения значения. Это средство овладения языком, обмена информацией, общения.

Этапы работы над формированием навыка чтения у обучающихся 5 класса при обучении ознакомительному чтению – предтекстовый, текстовый, послетекстовый. Алгоритм по формированию навыка ознакомительного чтения можно представить следующим образом:

- определение основной темы текста по его заголовку;
- поэтапная работа над абзацами с определением предложений, несущих главную и второстепенную информацию;
- определение частей текста, содержащих наиболее важную, значимую и интересную для читающего информацию;
- обобщение информации в единое смысловое целое.

Подводя итог опытно-практической работы по развитию навыка ознакомительного чтения и письма с использованием технологии развития критического мышления, можем заключить, что средний балл детей опытно-практической группы за выполнение упражнения значительно повысился после проведения с ними формирующего этапа. Проводя качественный анализ оценок детей, которые получены за упражнение на констатирующем этапе, также можем отметить повышение

уровня сформированности навыка ознакомительного чтения на изучаемом иностранном языке. Дети читали намного увереннее, количество ошибок заметно уменьшилось.

Список литературы

Гордеева И. В. Чтение как один из видов речевой деятельности на уроках английского языка // Молодой ученый. 2015. №19. С. 569–571.

Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34– 42.

Поддубная Е. В. Как развивать критическое мышление учащихся? // Сборник по трудам конференции. Развитие творческого мышления у молодежи. Урал.гос. лесотех. ун-т, 2014. С.23.

Плотникова Н. Ф. Критическое мышление и его формирование в высшем учебном заведении // ОТО. 2009. №1. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskoe-myshlenie-i-ego-formirovanie-v-vysshem-uchebnom-zavedenii> (дата обращения: 30.04.2020).

Солодихина М. В., Солодихина А. А. Развитие критического мышления магистрантов с помощью STEM-кейсов. Образование и наука. 2019. №3. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-magistrantov-s-pomoschyu-stem-keysov> (дата обращения: 14.05.2020).

Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам // [Электронный ресурс]. URL: <http://learnteachweb.ru/articles/solovova1.pdf> (дата обращения: 14.05.2020).

Эванс В, Подоляко О. Е., Дули Д., Ваулина Ю. Е. «Spotlight-5» («Английский в фокусе») 5 класс

Saleh, Salama. Critical Thinking as a 21-Century Skill: Conceptions, Implementation and Challenges in the EFL Classroom.2018. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.researchgate.net/publication/329035377_Critical_Thinking_as_a_21-Century_Skill_Conceptions_Implementation_and_Challenges_in_the_EFL_Classroom (last accessed: 29.04.2020).

MONITORING THE FORMATION OF READING SKILLS IN THE TECHNOLOGY OF CRITICAL THINKING THROUGH READING AND WRITING

Elizaveta V. Gamaley

Student Pedagogical Education, Faculty of Modern Languages and Literatures
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
mirakurumoon@gmail.com

Anastasiya A. Phillipova

Candidate of Philology, Associate Professor in the Department of Linguodidactics
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
filippovasmvfl@list.ru

The article deals with the place of critical thinking in teaching fifth grade students to read in a foreign language. The main goal of foreign language education – is the formation of communicative competence, which in the framework of this work is understood as the ability of students to carry out communication by means of a foreign language in various communicative situations. By confidently mastering the mechanism of writing technique, an elementary student will be able to adequately understand what they hear or read and then reproduce it in writing, which contributes to effective written communication.

Key words: Critical Thinking, Reading, Writing, Foreign Language.

Раздел 4. Поэтика и проблематика мировой литературы.
Исследования художественного текста

УДК 811.111'34

**ФОНЕТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СВЯЗИ
В РАССКАЗЕ Г. СВИФТА «WONDERS WILL NEVER CEASE»**

Екатерина Александровна Абазова

Студентка факультета современных иностранных языков и литератур,
«Лингвистика»

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

Катерина Юрьевна Гладкова

К. филол. наук., ст. преп. кафедры лингвистики и перевода

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

Статья посвящена проблеме функционирования фонетических средств связи в художественном прозаическом тексте на материале рассказа Г. Свифта «Wonders Will Never Cease». Целью исследования является выявление средств связи на фонетическом уровне и оценка их роли в реализации авторского замысла и репрезентации категории связности художественного текста. Полагая, что фонетические средства связи: аллитерация, ассонанс, ритм и созвучие, в тесном взаимодействии с другими средствами связи, комплексно реализуют индивидуально-авторскую эстетическую концепцию.

Ключевые слова: связность, средства связи, художественный текст, фонетический уровень, ритм, аллитерация, ассонанс, Г. Свифт.

В данной статье нами рассмотрены особенности функционирования фонетических средств связи в рассказе Г. Свифта «Wonders Will Never Cease», который вошел в сборник «England And Other Stories» (2014). В произведении автор рассуждает о бытовых, но очень важных вещах: старении, браке, детях, течении жизни, возможностях, амбициях и принятии людьми друг друга.

Двумя базовыми текстообразующими категориями текста являются связность и цельность. Они отражают его формальное (связность) и содержательное (цельность) единство [Мурзин, Штерн 1991: 11–15].

Исследователями созданы различные классификации средств связи в тексте (В. П. Белянин, Н. С. Болотнова, Н. С. Валгина, Г. Я. Солганик, М. А. К. Халлидей и Р. Хасан). Например, Л. Г. Бабенко и Ю. В. Казарин разработали подробную классификацию, которая включает: лексические (повторы: полный лексический, частичный лексико-семантический, синонимический и антонимический, дейктический, а также средства, актуализирующие внетекстовые логико-смысловые связи) и грамматические (согласованные грамматические формы глаголов, деепричастные обороты, синтаксический параллелизм и неполнота синтаксических конструкций) средства связи [Бабенко, Казарин 2003].

В аспекте классификации фонетических средств связи, опорными для нашего исследования были труды И. Р. Гальперина и Ю. М. Лотмана. Так, И. Р. Гальперин отмечает, что фонетические средства связи, аналогично другим средствам связи, реализуются прежде всего через повтор. Автор отмечает, что требования, предъявляемые к благозвучности поэтического и прозаического текста различны и даже противоположны: рифма, являясь закономерной частью поэтических произведений, появляясь в прозаическом тексте, нарушает гармонию звучания. Благозвучие в прозаических текстах предполагает избежание употребления одинаковых звуков в непосредственной близости друг от друга, за счет чего фонетические приемы, такие как аллитерация и ассонанс, куда более имплицитны, нежели в стихотворном тексте. К средствам, в целом реализующим фонетическую организацию высказывания, автор относит рифму, аллитерацию, звукоподражание и ритм [Гальперин 1958: 275–288]. Ю. М. Лотман указывал на способность фонетических и грамматических средств связи реализовывать либо тождество семантически разных, либо дифференциацию семантически совпадающих элементов. Отдельное внимание в его работе уделяется использованию ритма [Лотман 1996]. Питер Роуч в своих трудах отмечает, что английский язык – изохронический, что делает возможным анализ английской речи с помощью системы силлабо-тонических размеров. При этом автор указывает на нестабильность ритма в прозе: речь постоянно варьируется, становясь то более, то менее ритмичной. В целом же отмечается тенденция к ритмизации [Roach 1991: 120–123]. На особую важность ритмизации в прозаической художественной литературе указывала Ф. Проуз, утверждая, что ритм важен в прозе почти также, как в поэзии. При этом, анализируя различные прозаические отрывки, исследователь не ограничивается рассмотрением исключительно ритмической организации. Она отме-

чает, что для прозы характерны многие поэтические приемы, среди которых аллитерация и ассонанс [Prose 2006].

Стоит отметить, что средства связи разных уровней языка всегда функционируют в тексте комплексно, реализуя индивидуально-авторскую эстетическую концепцию, и их рассмотрение изолированно друг от друга представляется нам некорректным, в связи с чем в данной статье нами будут рассмотрены фонетические средства связи в их взаимодействии с другими средствами связи.

В исследуемом рассказе широко представлены аллитерация и ассонанс, которые формируют определенный ритм. Рассмотрим пример аллитерации:

She took a bite of toast.

[Swift 2014: эл. пец.]

Данный контекст иллюстрирует реакцию Патти, супруги главного героя, на неосмотрительную колкость мужа. За счет аллитерации альвеолярного шумного (взрывного) глухого звука /t/, который в приведенном выше примере в трех случаях находится в позиции перед ударным звуком и произносится с сильной аспирацией, создается энергичная ритмика и отчетливая прерывистость звучания, передающая настроение героя – Патти демонстрирует свою холодность, незаинтересованность и намерение скорее завершить разговор. Четкий, прерывистый ритм, создаваемый, кроме того, за счет краткости как самих слов, так и предложения в целом, способствует выражению напряженной атмосферы.

Другим примером аллитерации может служить следующий контекст:

She wasn't skinny, but she was, well, wiry, with a tough little pair of shoulders.

[Swift 2014: эл. пец.]

Рассматриваемый пример представляет попытку описания рассказчиком внешности избранницы Эрона, который с молодости пользовался успехом у противоположного пола, исходя из чего, по мнению рассказчика, должен был выбрать в супруги наипрекраснейшую девушку. Ванда же, напротив, оказалась неказистой, неженственной, что репрезентировано эпитетами *skinny*, *tough*, *wiry* и *little*, которые служат формированию образа героини. Рассказчик находится в поиске подходящего слова для описания Ванды, ее фигуры – аллитерация заднеязычного губного сонанта /w/ репрезентирует растерянность героя, его неспособность сформулировать мысль. На реализацию этого эффекта работает также дискурсивный маркер *well*, функцией которого является заполнение пауз в процессе выстраивания высказывания

[dictionary.cambridge.org: эл. pec.]. При прочтении данного предложения образуется дополнительная паузация, что связано не только с частой пунктуацией, но и с ‘неудобством’ произношения, вызванного соседним расположением 4 слов, начинающихся с сонанта /w/. Так, автором реализуется эффект ‘запинания’, создающий впечатление, что читатель вместе с героем пытается найти подходящее слово.

Помимо аллитерации, в качестве одного из средств связи на фонетическом уровне автор использует ассонанс. Приведем пример:

*I wouldn't have said this ten years ago, but I think I'm the type who sees
life like a book, with chapters.*

[Swift 2014: эл.pec.]

Контекст репрезентирует попытку рассказчика ответить самому себе на философский вопрос: «Что такое жизнь?». В его понимании человеческая жизнь сопоставима с книгой, состоящей из глав, каждая из которых характеризуется ключевым событием: свадьбой, рождением детей, приобретением дома и т.д. В данном контексте связность на фонетическом уровне обеспечивается ассонансом дифтонга /aɪ/ в словах *I, type, life, like*, краткого /æ/ в существительном *chapters*, а также краткого /ʌ/ в союзе *but*. Многократное повторение дифтонга /aɪ/, дважды в сильной позиции в личном местоимении *I*, может быть интерпретировано как акцентирование рассказчиком внимания на самом себе – он подчеркивает насколько он сам сроднился с мыслью о сопоставимости жизни с образом книги. Неслучайно в развязке рассказа (предложение 152) автор прибегает к дистанцированному лексическому повтору: *There's the book with the chapters, but there's something else* [Swift 2014: эл.pec.]. Кольцевая структура используется автором, чтобы акцентировать внимание читателя на отчетливой перемене в мировоззрении рассказчика, глубине осмысления пережитых им событий. Ассоциативная связь *I – type – life – chapters* прослеживается как посредством рассмотренного ассонанса, кульминация которого приходится на рядом расположенные слова *life, like*, что подчеркивается аллитерацией сонанта /l/ в сильной позиции, так и семантикой слов: существительные *type* и *chapter* актуализируют семантику членения, соотношения частей и целого, личное местоимение *I* служит идентификации некоторого объекта среди множества, существительные же *life* и *book* актуализируют семантику цельности, складывающейся из отдельных единиц [dictionary.cambridge.org: эл. pec.].

Отдельное внимание уделяется автором рассказа ритмической организации текста. Ритм отдельных предложений производит эффект чтения скороговорки или детского стихотворения, за счет чего создается особенный ритмический рисунок всего текста, например:

That's where he is now. Guess what – teaching PE.

[Swift 2014: эл.pec.]

В этом примере представлено сообщение рассказчика о жизни Эрона, который на момент повествования проживает в городе Бирмингем, где занимается преподаванием физкультуры. Параллелизм в ритмической организации высказывания создается за счет дактилического метра. В первом предложении интонационно выделены слова *that's, is*. Во втором предложении ударными являются первый слог в слове *teaching*, а также второй слог в произношении аббревиатуры *PE* [ˈpiː'i:]. Фонетическое сходство довершается явным ассонансом звука /i/. Однако, как из ритмической, так и из звуковой структуры выделяется фраза *guess what* и следующая за ней пауза, что выражает добавочный, разговорный характер этого фрагмента. Нарушая некое смысловое и структурное целое, эта фраза обращает на себя внимание и указывает на отношение главного героя к высказываемому факту. Семантика глагола *guess* в словосочетании *guess what* способствует созданию эффекта неожиданности [dictionary.cambridge.org: эл. pec.], т.к. предшествует информации, которую говорящий оценивает как интересную, неожиданную, заслуживающую повышенного внимания слушателя.

Кроме перечисленных средств, связь на фонетическом уровне в рассказе осуществляется посредством созвучия, т.е. сходного звучания, приближенного к рифме. Рассмотрим следующий контекст, в котором герой оценивает шансы реализовать себя в спорте:

*I never had any **illusions** about making it to the big **competitions**.*

[Swift 2014: эл.pec.]

Особенное звучание предложения создается за счет сочетания ритма, рифмы и аллитерации. Предложение структурно разбивается на две части: первая сообщает нам тот факт, что у героя не было иллюзий, вторая уточняет, о каких иллюзиях идет речь. Две части разграничиваются не только паузой, но и сменой метрики – первая часть написана в амфибрахическом метре, вторая часть, начинаясь с перестраивающего пиррихия *about*, состоит из одной дактилической и двух анапестических стоп. В обоих частях ударными является последний слог замыкающих существительных (*illusions, competitions*), которые, более того, рифмуются за счет созвучия шипящих [ʒns] и [ʃns]. Данные средства акцентируют семантику существительных *illusions* и *competitions*, которые являются сопоставленными в данном предложении. Существительное *illusions* актуализирует семантику несоответствия действительности, иллюзорности, а существительное *competitions* – семантику соперничества и конкуренции. Так, в контексте сопоставлены идеи соперничества и иллюзорности [dictionary.cambridge.org: эл.

рес.]. Такую позицию может разделять как автор, так и рассказчик. Через все произведение проходит мысль о том, что сравнение себя с другими – бессмысленно; оно лишь отнимает лучшие годы жизни, не позволяя получать от них удовольствие. Так, автор средствами звуковой связи выделяет два ключевых слова, составляющих не только смысловую основу конкретного предложения, но и один из мотивов произведения в целом.

Другим примером использования созвучия как средства связности является остроумная шутка, высказанная одним из персонажей рассказа, Патти:

Wandas will never cease.

[Swift 2014: эл.рес.]

Имя *Wanda*, употребленное во множественном числе, созвучно существительному во множественном числе *wonders* /'wʌndəz/, актуализирующему семантику удивления, чуда. Употребление имени *Wanda* во множественном числе не только способствует выражению мысли о том, что Эрона, вероятно, по-прежнему не перестает преследовать огромное количество девушек, но и позволяет создать эффект игры слов посредством достижения созвучия с идиомой *Wonders never cease*, актуализирующей семантику удивления, радости. Таким образом, посредством созвучия сопоставлены слова *Wanda* и *wonder*. В силу неявного сравнения героини с чудом, образ героини Ванды обогащается дополнительными положительными коннотациями. Существительное *wonder* в целом является значимым для рассказа; встречается далее в тексте (предложение 172), а также вынесено автором в качестве заглавия. Каждая из проанализированных созвучных фраз не просто участвует в соединении отдаленных частей рассказа, но и несет повышенную смысловую нагрузку, обрастая все большими смысловыми гранями на протяжении рассказа, чем концентрирует на себе внимание читателя.

Таким образом, исследование показало, что связность на фонетическом уровне реализуется в рассказе посредством аллитерации и ассонанса, аккумулирующихся для создания особенного ритма и звучания, которые способствуют репрезентации авторского замысла. В связи с несвойственностью прозе ярких фонетических приемов фонетические средства связи менее эксплицитны и функционируют в постоянном взаимодействии с лексическими и грамматическими средствами связи, которые в комплексе служат актуализации идейности, эмотивности и образности художественного текста.

Список литературы

Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста. М.: Флинта, 2003. 493 с.

Белянин В. П. Основы психолингвистики. Москва: Флинта, 2013. 416 с.

Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: учеб. пособие / Н. С. Болотнова. М.: Флинта, 2009. 384 с.

Валгина Н. С. Теория текста. М.: Логос, 2003. 191 с.

Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1958. 459 с.

Лотман Ю. М. О поэтах и поэзии: Анализ поэтического текста. СПб.: Искусство, 1996. 846 с.

Солганик Г. Я. Стилистика текста. Учеб. пособие. М: Наука, 2001. 256 с.

Halliday M. A. K., Hasan R. Cohesion in English. London: Longman, 1976. 374 p.

Prose F. Reading Like a Writer. New York: HarperCollinsPublisher, 2006. 275 p.

Roach P. English Phonetics and Phonology. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 262 p.

Cambridge Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: ноябрь – декабрь 2021).

Swift G. Wonders Will Never Cease. 2014. [Электронный ресурс]. URL: https://onlinereadfreenovel.com/graham-swift/page,2,53618-england_and_other_stories.html (дата обращения: август – декабрь 2021 г.).

MEANS OF PHONETIC COHESION IN G. SWIFT'S *WONDERS WILL NEVER CEASE*

Ekaterina A. Abazova

Student of Linguistics, Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
katya_abazova@mail.ru

Katerina Yu. Gladkova

Candidate of Philology, Senior Lecturer in the Department of Linguistics and Translation
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
Katerina_G_L@mail.ru

This article studies the problem of representation of cohesion at the phonetic level of a literary text. The aim of the article is to identify means of phonetic cohesion and assess its role in fulfilment of author's intentions in G. Swift's *Wonders Will Never Cease*. The author assumes that alliteration, assonance, rhythm and rhyme, functioning in an integrated manner with means of lexical and grammatical cohesion, reveal the writer's artistic idea.

Key words: cohesion, means of cohesion, literary text, phonetic level, rhythm, alliteration, assonance, G. Swift.

**ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗНОСТИ
В РАССКАЗЕ Д. С. МАКЕНЗИ «THE LANGUAGE OF WATER»**

Мая Акмырадова

Студентка факультета современных иностранных языков и литератур,
«Лингвистика»

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
mayaakmyradova9@gmail.com

Наталья Сергеевна Тарасова

Старший преподаватель кафедры лингвистики и перевода

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

Постмодернистская проза до сих пор занимает господствующее положение в художественной литературе, а перспектива изучения художественного образа в аспекте его лингвистической интерпретации является одним из актуальных направлений языкознания. В статье исследованы образ воды и главных героев рассказа Д. С. Макензи «The language of water». Образ воды в рассказе ключевой, с помощью него автор раскрывает взаимоотношения главных героев, именно он определяет конфликт и идейно-образную основу рассказа.

Ключевые слова: художественный образ, языковой образ, языковые средства, система образов, взаимоотношения героев.

Изучение постмодернистской прозы и, в особенности, художественного образа как одного из основных элементов художественного произведения в аспекте его лингвистической интерпретации до сих пор занимает господствующее положение в работах исследователей-лингвистов. Изучение лингвистики образа является одним из актуальных направлений современного языкознания. В целом, изучение языка художественной литературы является объектом неослабевающего интереса лингвистов.

Исследователи рассматривают категорию образа в разных аспектах. Одни рассматривают это понятие в широком смысле, то есть как все живое или предметное окружающее человека. Другие же рассматривают его только с точки зрения художественного текста, а именно как художественный образ, который находим в литературном произведении. Например, как образ персонажей (главного героя или героини).

Художественный образ – всеобщая категория художественного творчества, присущая искусству форма воспроизведения, истолкования и освоения жизни путем создания эстетически воздействующих объектов. Под образом нередко понимается элемент или часть художественного целого, обыкновенно – такой фрагмент, который обладает как бы самостоятельной жизнью и содержанием. Но в более общем смысле художественный образ – это сам способ существования произведения, взятого со стороны его выразительности, впечатляющей энергии и значности [Мандель 2014: 49].

При рассмотрении понятий «образ» и «художественный образ» очень важно не упускать из поля зрения такое важное понятие как «образность». Отметим, что при рассмотрении понятия «образность» существует различные подходы. Определения данного понятия можно найти, к примеру, в словаре Т. Б. Жеребило: «образность – это основная черта художественной литературы, ориентированная на создание художественных образов» [Жеребило 2010: 226], т.е. образность – это свойство, сочетание слов или высказываний, которые помогают характеризовать объект и вызвать представления и ассоциации относительно его характеристик.

В. В. Виноградов писал: «образность – это весь лексический строй литературного произведения... Содержание заключено в слове и постигается в нем, а не иллюстрируется лишь словом, как это чаще всего бывает при литературоведческом анализе образа автора и образов персонажей» [Виноградов 1959: 157].

Если говорить о различиях между понятиями «образ» и «образность», то можно выделить основные различия как: «Образность – это весь лексический строй литературного произведения...» [Виноградов 1959: 157] А образ — это картина человеческой жизни. Образность абстрактна; это своего рода качество языка, свойство, способность определенных средств языка создавать двойное изображение, а образ – конкретен [Дмитриева 2017: 16].

При рассмотрении понятий «образ» и «образность» необходимо также обратить внимание на понятие языкового образа. В современной лингвистике языковой образ интерпретируется при помощи двух дефиниционных моделей: «языковой образ = категория языкового сознания» и «языковой образ = реакция на языковое воплощение предметов». Данные модели реализуются в концепциях Н. Ф. Алефиренко, Б. М. Гаспарова, Ю. Н. Караулова, З. Д. Поповой, И. А. Стернина, М. В. Пименовой, Н. А. Илюхиной, Е. А. Юриной и др. [Дмитриева 2017: 16].

Б. М. Гаспаров отмечает, что языковой образ «стоит у истоков процесса осмысливания» [Гаспаров 1996: 261], т. е. языковой образ своего рода является стимулом для интерпретации языкового материала и является продуктом духовной деятельности человека с присущими ему открытостью и незавершенностью.

Изучение языковые средства, с помощью которых создается образ персонажа, является одним из актуальных проблем лингвистики, и в науке существует различные подходы к их рассмотрению.

При создании образа персонажа в художественном произведении используются языковые средства. Языковые средства классифицируются в соответствии с языковыми уровнями: фонетические, лексические, словообразовательные, морфологические, синтаксические, применяемые в разных стилях. Эти языковые средства – один из основных компонентов информационной модели стиля, модифицирующийся по-разному, в зависимости от речевой системности стиля. Набор языковых средств зависит от типовой ситуации общения, в которой возникает текст того или иного функционального стиля. Кроме того, языковые средства группируются вокруг той или иной стилевой черты, а значит, их употребление зависит от стилевой структуры текста [Жеребило 2010: 486]. Из этого следует что языковые средства – это арсенал языковых средств, используемые носителями того или иного языка.

Существует множество классификаций языковых средств, которые помогают созданию образ персонажа. На сегодняшний день не существует единого мнения, какую классификацию следует использовать, поскольку каждый автор вправе предложить свою уникальную систему и следовать ей.

Языковые средства, которые, так или иначе, используются в художественных произведениях, можно разделить на несколько групп:

1. Лексико-грамматические средства, которые выражают страстность, призывность, экспрессивность (эмоционально-оценочная лексика, распространенные обращения, обратный порядок слов или инверсия).

2. Вопросы различных типов (дубитация, объективация, риторический вопрос и др.)

3. Риторическое восклицание (показное выражение эмоций).

4. Умолчание (невысказанность части мысли, которая оформляется с помощью многоточия).

5. Столкновение паронимов и паронимазов.

6. Литературные тропы (эпитет, метафора, каламбур, аллегория, метонимия и др.) [Кононенко, Матвеева 2011: 74].

В ходе данного исследования мы проанализировали образы в рассказе Д. С. Макензи «The language of water» исходя из их непроцессуальных и процессуальных характеристик. Главными героями рассказа являются Сэнди и Гарфилд. Также важен образ воды, который является ключевым, так как с его помощью автор раскрывает взаимоотношения упомянутых персонажей, завязку и развязку конфликта между ними.

При создании образа Сэнди автор обращает большое внимание его отношению к Гарфилду, он, по сути, не описывает его внешний облик но описывает его чувства, используя, в частности, такие языковые средства, как эпитеты. Например, «He overtakes a squawking, frightened, scurrying bird and kills it by stamping its head into the concrete floor. I am too shocked to cry» [Mackenzie 1994: 235]. Прибегая к постановке ярких эпитетов в градационной форме, использованию настоящего времени, автор передает сводящую с ума динамику действия, а в дальнейшем молчание Сэнди лишь усиливает этот эффект.

Небольшой отрывок «There is a fish in there for us» [Там же: 231] образно подчеркивает готовность Сэнди получше узнать Гарфилда, в то время как ответ Гарфилда «It seems flat to me» [там же: 231] направлен на то, чтобы подчеркнуть, если не его неуверенность, то его удовлетворенность текущим положением дел, потому что для него далеко не характерно глубоко заикливаться на своих собственных действиях и реакции окружающего мира на его поступки, поэтому слово «flat» также выражает его неизменную позицию по отношению к реальности.

Образ Гарфилда описывается автором как прямолинейный, бескомпромиссный, бестактный старик, который смертельно болен раком. Он был близким другом отца Сэнди. Например, «I find it difficult to like him. I strive to like him», «He is a person you must take uncompromisingly on his terms» [там же:233]. Из этого отрывка видно, что Гарфилд и впрямь очень упертый, он из тех людей, которые считают, что всегда правы. Когда рассказчик говорит о своих чувствах относительно Гарфилда, он описывает его внешний вид: «he has shrunk – almost literally – from the strong, commanding figure he once was to the slighter, more tentative person that old age and illness have rendered him» [там же:232]. В приведенном отрывке автор использует несколько языковых средств (commanding figure, more tentative person, slighter) которые также являются эпитетами, а также здесь автор использует сравнение, говоря, что Гарфилд превратился из сильного и властного человека в более худощавого, неуверенного человека, каким его сделали старость и болезнь. Например, в детстве Сэнди испытывает трепет перед силой

и мощью Гарфилда, «being direct to the point of bluntness» [там же: 233], в то время как в настоящий момент последний превращается в старое, неуверенное, беспомощное существо, почти лишенное всех черт, которые у него были. был таким отличительным в нем. “When I was a child I felt that these fingers could take my arm and snap it in two. Garfield now is thin and rather unsteady on his feet” [Mackenzie 1994: 233].

«I remember a solid, heavy-set man, bullish both in his physique and in his driving attitude to life» [там же: 232]. В данном отрывке рассказчик при описании образа Гарфилда использует следующие языковые средства: эпитеты «solid» и «heavy-set man», с помощью которых автор описывает былой внешний облик Гарфилда от лица рассказчика. Благодаря этим языковым средствам читатель понимает изменения, произошедшие во внешнем облике Гарфилда.

Далее автор начинает описывать образ Гарфилда более детально: «He was a farm manager and had large, grained farmer’s hands with thick fingers and fingernails like chips of stone» и «Garfield now is thin and rather unsteady on his feet» [там же: 233].

Здесь автор использует следующие средства создания образа:

1. метафору (chips of stone),
2. сравнение (like chips of stone),
3. гиперболу (large, grained, thick, thin, unsteady).

В начале рассказа образ воды предстает в качестве образа лесного озера. Когда Сэнди начинает испытывать некую боязнь и неприязнь к Гарфилду, образ воды предстает в виде дождя. Конфликт возникает, когда Гарфилд убивает голубей прямо на глазах маленького Сэнди. При развязке конфликта образ воды предстает перед читателями в виде того же озера. Оба персонажа пытаются поймать рыбу, но это им не удается. Именно там Сэнди прощает Гарфилда.

При создании образа воды автор использует разнообразные языковые средства. «...the pool I had chosen on the river was flat and lifeless like a huge skein of grey silk» [там же:231] в этом отрывке мы можем видеть несколько языковых средств:

1. метафора – «like a huge skein of grey silk»;
2. олицетворение – «flat and lifeless», с помощью этих глаголов автор передает неодушевленному объекту признаков, характерных черт одушевленного.

«...Saw the mirror-like surface of the big...» [там же: 231] – здесь автор использует метафору mirror-like surface. “... The water was smooth and silver and very beautiful...” [там же: 231] – здесь мы можем увидеть такое языковое средство, как гипербола, которое служит для при-

дания образу воды большей выразительности. Автор делает акцент на состоянии поверхности воды.

Таким образом, образ воды помогает героям налаживать отношения. Ведь их взаимоотношения как раз таки начинаются с помощью воды, конфликт начинается и заканчивается с образом воды (в виде дождя и озера).

Подводя итоги, отметим, что проблема изучения языка художественной литературы и средств создания образов всегда будет актуальна, так как система образов является одним из важнейших элементов художественного текста, а средства трансляции художественного образа представляют неизменный фокус интереса исследователей-лингвистов.

Список литературы

Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: «Пилигрим», 2010. 486 с.

Виноградов В. В. О языке художественной литературы. М.: Гослитиздат, 1959. 157 с.

Дмитриева Ю. Л. Языковой образ VS художественный образ. М.: Гнозис, 2005. 326 с.

Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996. 352 с.

Мандель Б.Р. Теория литературы: ответы на экзаменационные вопросы// Учеб. Пособие// «Директ-Медиа». Москва. 2014. 49 с.

Mackenzie D. S. The language of water. / Hewitt K. Contemporary British stories. Oxford: Perspective publications, 1994. 231–236 p.

**LINGUISTIC MEANS OF CREATING IMAGERY
IN «THE LANGUAGE OF WATER» BY D. S. MACKENZIE**

Maya Akmyradova

Student of Linguistics,
Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str.,15
mayaakmyradova9@gmail.com

Natalya S. Tarasova

Senior Lecturer in the Department of Linguistics and Translation
Perm State University
614990, Russia, Perm, st. Bukirev, 15
snowy_villette@mail.ru

Postmodern prose still occupies a dominant position in fiction, and the prospect of studying the artistic image in terms of its linguistic interpretation is one of the current subjects. The article explores the image of water and the main characters of the story by D. S. Mackenzie «The language of water». The image of water in the story is key, with the help of its image the author describes the relationship between the main characters Garfield and Sandy, and describes the beginning of the conflict between the characters, its development and denouement.

Key words: artistic image, language image, language means, system of characters.

УДК 821(73)

**PSYCHOLOGISM IN CORRELATING REALITY AND FICTION
IN THE STORY “THE SOUL IS NOT A SMITHY”
BY DAVID FOSTER WALLACE**

Elizaveta D. Gromova

Secondary school 7
614000, Russia, Perm, Lunacharskiy str., 74.
liza.gromova.05@mail.ru

Natalia A. Rudometova

Teacher of the English language and literature in the Secondary school 7
614000, Russia, Perm, Lunacharskogo str., 74
notmorozok@gmail.com

The article examines the role of psychologism in correlating reality and fiction on the basis of David Foster Wallace's story «The Soul is Not a Smithy». The interaction of reality and fiction is one of the main objects of description by means of psychologism. It is always caused by the peculiarities of the inner world of the characters of a literary work. Observation of the problems and complexities of these characters helps readers interpret the plot and understand the primary message.

Key words: Wallace, psychologism, reality, fiction, memory, imagination.

David Foster Wallace is known for such works as «The Pale King» or «Infinite Jest». He was a professor of English at Emerson College, Illinois State University, Pomona College, a literary critic and author of famous essays «Everything and more: a compact history of infinity» (2003) and «Consider the lobster and other essays» (2005).

In recent years, Wallace has become a very popular object of various studies that describe both his views and his works («Technologies of the self novel affirmations: defending literary culture in the fiction of David Foster Wallace, Jonathan Franzen, and Richard Powers» [Little 2004] or «The catastrophe of entertainment: televisuality and post-postmodern American fiction» [Stewart 1999]). Wallace's surname is especially often found in articles about metamodernism as a new literary phenomenon («Wittgenstein's context of reflections on the problem of the Other in the philosophical novels of D. F. Wallace»; «English-language criticism of the «cult» American writer David Foster Wallace»; «Images of Modernity in the 21st Century: Metamodernism»).

We also could not pass by one of his most recent works, «The Soul is Not a Smithy» [Wallace 2004], which has been studied by American critics on the subject of cognitive grammar (Harrison 2014: «Attentional Windowing in David Foster Wallace's «The Soul Is Not a Smithy»»).

The main purpose of this work is to study the interrelation of psychologism with reality and fiction in the plot.

The story is told to us by an unknown narrator in the form of a flashback. Being a grown-up he recalls the events of 1960 at a school in Columbus, Ohio, where he became one of the 4 «unwitting hostages» [Wallace 2004: 30].

The overall narrative includes 3 subnarratives: narrator's description of what happened from the future, childhood memories and the story that the main character comes up with, while looking through the window.

The main character's teacher went on maternity leave, and the substitute teacher – Richard Johnson – leads his Civics class. The narrator cannot concentrate on the lesson, and therefore begins to imagine a story about a blind girl Ruth and her dog Cuffie that went missing one day. In every detail, the narrator describes the story of the girl, her parents, reflects on the behavior of dogs. He is completely oblivious to everything that is happening in the classroom, when suddenly the teacher writes 'KILL' on the blackboard, completely by accident. He continues with his lesson, but over and over again he writes the phrase 'KILL THEM ALL' on the blackboard. The children leave the classroom in horror, while the main character and three other kids just continue to sit on their seats. As a result, the police arrives, forced to shoot the teacher. The narrator smoothly proceeds to talk about his father and the reluctance of entering the workspace as an adult.

Psychologism is a way of depicting a person's mental world in a work of fiction: recreating his inner life, its dynamics, changes in mental states, analysis of the personality traits of a character [Белокурова 2005: 16]. Direct psychologism is an undeviating description with the help of inner monologues, and specific images. Hidden or indirect psychologism can manifest itself in the landscape, speech features, as well as the technique of silence, forcing the reader to conduct psychological analysis himself. There is no single form of psychologism: each of them characterizes human consciousness from a different side and in a different way.

At the very beginning of the work, the narrator makes an unexpected statement about himself: he struggles remaining focused in class, digresses constantly, has no self control – that is he has attention and reading disabilities: «I could not, in any strictly accepted sense, read. By which I mean that I could scan a page <...> supply a certain amount of specific quantitative information» [Wallace 2004: 32].

This open psychologism, which the grown-up version of the narrator mentions, will directly affect the structure of the narrative, provoking constant switching from one story to another and frequent interruptions in thoughts. For this story, psychologism is a way of storytelling that affects its composition and form. The important role is also played by the stream of consciousness, which reproduces the mental activity of a person without any logic and meaning: a change of thoughts, feelings, memories and associations that arise as a reaction to external stimuli [Белокурова 2005: 15]. Thus the conscious and the unconscious merge into one. Stream of consciousness is a technique that Wallace gave a sense of adrenaline and forgetfulness.

The story about a girl and her dog would not have appeared if the narrator had not started to think about something completely different. Loss of the thread of reflections, too long and difficult sentences, gradations - these are extremely accurate and significant features of the character's inner world reflected in his speech, directly affecting the narrative as a whole, the images in the story, its mood. It seems that even the narrator himself does not fully understand why the story of Ruth received such a great development in his mind. Despite a great number of various thoughts in his head, he stops on her, because it is with Ruth that he feels a spiritual connection. She is teased because of her blindness, and he is because of attention problems. He feels he can relate to her, hoping she would understand him.

Being deeply immersed in the invented storyline the narrator detachedly reports on the main incident of the story: «Meanwhile, in the inception of the real incident, Mr. Johnson had evidently just written KILL on the chalkboard» [Wallace 2004: 36]. Even when most of the classmates of the protagonist were already looking at the teacher in dismay, the main character continued to be distracted, not perceiving all the horror of the situation around him: «...many of the pupils had an uneasy expression on their face» [Wallace 2004: 38]. As soon as children leave the classroom, the narrator continues to remain motionless in his seat. He is also indifferent to the police that shoot the teacher.

We also do not feel intimidated by the teacher's behavior, disgusted by the crush that occurs when children run out of class, or saddened by Ruth's life from the narrator's story. Everything seems somehow indifferent, dull, and calm. This feeling is largely created due to the description of events through the prism of such an absent-minded protagonist.

At first it is not clear what is happening in general, which story to focus the attention on, which one is reality, and which one is fiction provoked by the boy's imagination. This is the main trick of the writer. It is just as hard for us to read this story as it was for the narrator to focus on specific ob-

jects. It is surprising that the feelings of the narrator during the teacher's crisis will never be described by Wallace directly, but they are reflected in the fictional story that the character thinks about during the incident unfolding in the class. Ruth's life is being filled with adversity and setbacks. We feel the narrator's fear and anxiety through the fate and terrible events in the life of the girl invented by him: «I believe that the atmosphere of the classroom may have subconsciously influenced the unhappy events of the period's window's mesh's narrative fantasy» [Wallace 2004: 39]. The more 'KILL' the teacher writes on the board the darker Ruth's story gets: she is being bullied at school; her father lost an arm and her mother died in the car accident while looking for Cuffie. The protagonist involves himself in the interesting situation at least inside his mind.

While the teacher writes on the blackboard, the narrator even manages to describe other children in the class, involuntarily comparing himself with them, characterizing himself more: «some of the children <...> reverting, under the strain, to early childhood coping mechanisms, such as sucking their thumbs, wetting themselves, and rocking slightly in their seats humming disconnected bars of various lullabies» [Wallace 2004: 42].

These are the means of psychologism on the teacher's example that prove their importance in the existence of the whole story. They are conveying the essence to the reader, because without a subtle description of the character's actions it would be impossible to understand the occurring events. From the first lines we cannot even assume something so terrible can happen through the fault of such an unremarkable person: «the sub looked like he was scared of his own shadow» [Wallace 2004: 33].

Probably it was because of the teacher's individual qualities that the main character ended up by the window where he was forbidden to sit in the class due to his disabilities.

What does this cursed phrase, which Mr. Johnson wrote, mean? Most likely, this is a symbol of the interweaving of American history with cruelty: the injustice of the authorities, laws and rules of the country. When teaching Civics lessons, it is all too easy to question their original patriotic purpose. This drives the teacher crazy, forcing him to experience a real nervous breakdown in front of the children.

The first time he writes the word «kill» on the board, the teacher does not know the reason for this, trying to continue the lesson, but each time it becomes more difficult to resist the emotional forces: «Mr. Johnson had stepped one or two steps back from and was looking up in evident puzzlement at what was written there» [Wallace 2004: 37].

We will never understand what actually happened to the teacher, but we will see the reflection of his behavior in the memory of an inattentive boy:

«...Mr. Johnson's hand snapped with a loud sound and he stood rigid with both arms out and his head to the side, the sound he produced rising higher and higher in pitch» [Wallace 2004: 42]; «...Mr. Johnson in extremis <...> looking simultaneously electrocuted and demonically possessed...» [Wallace 2004: 43].

It scares most of the children in the class; and in the story this mood is formed due to ignorance of the true reason for what is happening, which proves that silence is one of the methods of psychologism: we have to think out the reasons and conditions that could lead to such a thing.

The interpretation of the teacher's condition given to him in the future is as follows: «THE INVOLUNTARY REPETITIONS WERE EXHORTATIONS FROM SOME DISTURBED PART OF MR. JOHNSON'S PSYCHE TO KILL US EN MASSE» [Wallace 2004: 46].

The narrator simply could not concentrate on anything for too long that is why in this story psychologism is entangled in the intersections of reality and fiction. In «The Soul is Not a Smithy», the psychological features of the characters do not only help to present the plot and the idea of the story, but also depict its most detailed descriptions and characteristics. We can see how in the child's head, among his many interior monologues, reasoning and dreams, fiction is intertwined with reality. He gets distracted, goes to the wrong direction in his reasoning, sinking so deeply into his own consciousness that he does not even notice what is happening, and therefore all those pictures that he draws for himself to brighten up his stay in the class completely overshadow the horror surrounding him. The narrator from the future catches himself thinking that he does not remember, or has already forgotten how the teacher was shot by the police. The main character did not even budge when the rest of the children began to run out of the class, proving that the vivid imagination can easily blur reality, which, it would seem, is closer to absolutely any person.

Living the same moment twice, the narrator already sees the whole situation in a completely different way. He understands his carelessness, marveling at his own frivolity, thinking only about how it was even possible to be so distracted.

In all his words from the present the narrator mostly refers to the terrible event through the words of other people. Only years later, he understood and realized all the dismay of that day, but still did not feel it fully, because the story of the girl and her dog remained in his head way more meticulously, which partially protected him from the trauma that he could have received that day.

The motivation for the story is the realization by the narrator as an adult that he missed the only unusual event in his life because of his own con-

sciousness: «the incident at the chalkboard in Civics was likely to be the most dramatic and exciting event I would ever be involved in my life» [Wallace 2004: 31]. His memory cannot reproduce the fullness of the reality that has gone into the past, preventing the narrator from reliving it. The chaos surrounding the protagonist still consumed his memories, despite the fact that he thought he was avoiding it: «We often can remember the details and subjective associations far more vividly than the event itself» [Wallace 2004: 41].

The narrator considers this to be the most important omission in his entire life. It is the psychologism of the work that conveys this idea to the reader. The realization of how meaningless and boring his life is almost destroys his mind: «I had begun having nightmares about the reality of adult life as early as perhaps age seven» [Wallace 2004: 43]. It is after this phrase that the narrator talks about his father admitting he used to be afraid to become the same.

This is the main, too late realized life-affirmation of the narrator. Life is boring and full of procrastination, because of our fear that it is: «I just got interested in the reality of boredom, which is something that I think is a hugely important problem and yet none of us talk about it because we all act like it's just sort of something that we have to get through, which I suppose we do» [Conversations with David Foster Wallace, 2012: 128]. The main character as a grown-up in the future is a symbol of what he, as a child, was afraid to become. The protagonist is a victim of his own consciousness, which is every component part of the story. The main character cannot cope with the thought of the insignificance of his own life, realizing that it is his mind that is the culprit of his absent-minded ignorance of the greatest event of his fate. The protagonist cannot let go of the past because of its inferiority.

Psychologism in the story is revealed with the help of the incessant connection of reality and fiction for the contrast and combination of which Wallace used portraits of children and a teacher in the classroom, description of an additional imaginary story, streams of consciousness, gradations and inversions that make the narrator's speech a thread through all the vicissitudes of the plot.

Wallace showed mental disabilities through the prism of psychologism in the correlating reality and fiction, thereby escalating the outcomes of their main characteristics. Ugly and frightening they make the devastating effect even more touching. People are born to be different and sometimes it is not a good thing, but it still happens. The soul is not a smithy, and even though uniqueness can be frighteningly depressing, it cannot make you less of a human.

Literature used

Белокурова С.П. Словарь литературоведческих терминов. 2005 URL: <http://gramma.ru/LIT/?id=3.0&bukv=%C0> (last accessed: 13.04.2022).

Кравченко Т.Н. Англоязычная критика о «культовом» американском писателе Дэвиде Фостере Уоллесе // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 7: Литературоведение. 2018. № 4. С. 224–251.

Никулина А. К. Витгенштейновский контекст размышлений о проблеме Другого в философских романах Д.Ф. Уоллеса // Филология и культура. 2019. № 3(57). С. 161–167.

Павлов А. В. Образ современности в XXI в.: автомодернизм // Философские науки. 2018. № 10. С. 97–113.

Harrison C. Attentional Windowing in David Foster Wallace's 'The Soul Is Not a Smithy'. 2014. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Attentional-windowing-in-David-Foster-Wallace> (last accessed: 13.04.2022).

Stephen J. B. Conversations with David Foster Wallace. Jackson: University Press of Mississippi, 2012. 186 p.

Stewart R. E. The Catastrophe of Entertainment: Televisuality and Post-Postmodern American Fiction. Mineola: Dover Publications, 1999. 512 p.

Wallace D. F. Oblivion: stories. London: Little, Brown, 2004. 336 p.

ПСИХОЛОГИЗМ В СООТНЕСЕНИИ РЕАЛЬНОСТИ И ВЫМЫСЛА В РАССКАЗЕ ДЭВИДА ФОСТЕРА УОЛЛЕСА “ДУША НЕ КУЗНИЦА”

Елизавета Дмитриевна Громова

Средняя школа № 7

614000, Россия, Пермь, ул. Ленина, 74.

liza.gromova.05@mail.ru

Наталья Анатольевна Рудомётова

Учитель английского языка и литературы в средней школе №7

614000, Россия, Пермь, ул. Луначарского, 74.

notmorozok@gmail.com

В статье рассматривается роль психологизма в соотнесении реальности и вымысла на основе рассказа Дэвида Фостера Уоллеса «Душа не кузница». Взаимодействие реальности и вымысла является одним из основных объектов описания приёмами психологизма. Он всегда провоцируется особенностями внутреннего мира персонажей литературного произведения. Наблюдение за проблемами и сложностями этих персонажей помогает читателям интерпретировать сюжет и понять основной посыл.

Ключевые слова: Уоллес, психологизм, реальность, вымысел, память, воображение.

РОЛЬ КИНО В РОМАНЕ Э. М. РЕМАРКА «ТЕНИ В РАЮ»

Дарья Александровна Кошелева

Студентка факультета современных иностранных языков и литератур,
«Перевод и переводоведение»

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
hins2612843@icloud.com

Ирина Александровна Новокрещенных

к. филол. наук, доцент кафедры мировой литературы и культуры

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

Исследуются особенности кинематографа в романе Э. М. Ремарка «Тени в раю». Авторы пришли к выводу, что описания кинофильмов отражают впечатления героя, акцентируют внимание на отмечаемой главным героем Робертом Россом несоответствии исторической правде и правде героя. Ремарк осмысляет Вторую мировую войну через призму голливудского кинематографа, фильм стирает грань между искусством и жизнью, сохраняя при этом память о войне и лишениях.

Ключевые слова: Эрик Мария Ремарк, немецкая литература, кино, литература, роман, взаимодействие искусств, интермедальность.

Роман Э. М. Ремарка «Тени в раю» (*Schatten im Paradies*, 1968, опубл. в 1971) неоднократно был в фокусе трудов литературоведов. Исследовали образы эмигрантов и эмиграции в этом романе [Поршнева 2009: 68], образ Америки [Поршнева 2011: 127; Поршнева 2014: 171], а также особенности изображения русских героев в романе в аспекте проблемы межкультурной коммуникации в условиях эмигрантской действительности [Мельникова 2019: 62–68], анализировали приемы психологизма в этом романе [Гусева 2019: 30–39]. Роман дает материал для анализа текстообразующих функций частиц [Волкова 2013: 7], а также для создания иллюстративных ассоциаций в форме плакатного и художественного жанров [Гаврушенко 2014: 6]. Поршнева А. С. в монографии «Мир эмиграции в немецком эмигрантском романе 1930-1970-х годов» пишет, что война в Голливуде становится

«литературной», кинематографическое измерение через призму Роберта Росса является освобождением от травматического опыта, попыткой обрести здоровую психику и реакцию на все, что связано с Германией и эсэсовцами. Поскольку Роберт Росс осознает, что он не способен окунуться в завуалированный мир кинематографа и начинает попрекать желаниям зрителя, он покидает Голливуд и кино [Поршнева 2014: 102, 105].

В основном литературоведы, лингвисты, дизайнеры рассматривают межкультурные отношения, особенности процесса иммиграции, описывают Америку в годы эмигрантской волны, анализируют специфику психологизма и т.д., что, безусловно, актуализирует выбранный для исследования ракурс романа Ремарка «Тени в раю». Изучение роли кинематографа в романе «Тени в раю» предпринимается нами в этой статье. Для анализа выбранной историко-литературной проблемы мы используем историко-литературный метод, интермедиаальный подход и метод литературоведческого анализа художественного произведения.

Эрих Мария Ремарк покинул родину в начале 1930-х гг. Долго жил в Швейцарии и Америке. Эмигрировав из фашистской Германии, писатель нелегально проживал во Франции. В 1939 г. переехал в Новый Свет. Американское гражданство Ремарк получил только в августе 1947 года [Нечипорук и др. 1984]. Роман «Тени в раю», как и роман «Земля обетованная», относится к т. н. «американским» романам Ремарка [Поршнева 2014: 171]. Как известно, первые заметки к роману «Тени в раю» Ремарк сделал в июле 1950 г., возвращаясь к тексту в течение жизни. Сохранились три авторские версии текста, имеющие разные концовки. Рабочее название рукописей – «Земля обетованная». Роман «Тени в раю» опубликован в апреле 1971 г. после смерти Ремарка (в сентябре 1970). Позже, в 1998 году, была опубликована более поздняя, неоконченная версия рукописи под авторским названием «Земля обетованная». На русском языке оба варианта издаются как самостоятельные произведения.

«Тени в раю» – это роман о победе эмигрантов в лучшую жизнь, в Новый свет. В романе мы видим становление главного героя Роберта Росса. В Америке он ищет себя, берётся за любую работу и мечтает о мире на земле и возвращении домой. В романе собираются самые типичные образы эмигрантов по произволениям Э. М. Ремарка. В романе «Тени в раю» мы знакомимся образами этих эмигрантов, с их историями, их жизнью и смертью. Немалую роль в произведении сыграл Голливуд и кинематограф. Повествование в романе охватывает время

1945–1953 гг., когда каждый пытался убежать от реальности. Америка пребывала в «Великой депрессии», а кино стало главным местом эскапизма, кино давало людям иллюзию, что все будет хорошо. В 1940-х годах были популярны такие жанры как вестерн, мюзикл, и эпические исторические фильмы активно использовали и развивали новый формат изображения [Лекция по истории кино № 11: Золотой век Голливуда].

В романе Э. М. Ремарка Роберт Росс, эмигрант из Германии, в Америке он случайно получает нелегальную работу компаньоном продавца картин и отправляется в Голливуд, чтобы выручить хорошую сумму за сделку. В Калифорнии он встречает одного из своих старых знакомых эмигрантов Танненбаума. По национальности он еврей, но, по смешному стечению обстоятельств, играет фашистов в военных фильмах: «Я играю группенфюрера. Как вам, наверное, известно, я последователь системы Станиславского. Чтобы быть на высоте, я должен войти в роль. Если играешь убийцу, ты должен чувствовать себя убийцей. Ну, а если группенфюрера...» [Ремарк 2019: 376; Remarque 2019: 312].

Еще будучи в Нью-Йорке, Росс общался с Танненбаумом и знал, что тот актер. При этом факт игры евреем группенфюрера СС вызывает недоумение у окружающих: «Все взглянули на него с некоторым сомнением. Правда, эмигранты нередко исполняли роли нацистов: голливудские боссы до сих пор валили в одну кучу всех европейцев, считая, что кем бы они ни были – друзьями или врагами, – европейцы все же больше походят друг на друга, нежели коренные американцы» [Ремарк 2019: 344; Remarque 2019: 280]. В этом эпизоде кино как бы становится искусством, примиряющим национальности. Но в действительности, как объясняет сам повествователь, устами соперника Танненбаума, причина достаточна прозаична: роль нациста может испортить американскому актеру репутацию, «они во чтобы то ни стало должны быть обаятельными», а эмигранты соглашаются на эти роли, чтобы «не сдохнуть с голоду» [Ремарк 2019: 345; Remarque 2019: 281]

В Голливуде Росс отправляется на студию, где видит сотни передетых актеров в германскую военную форму. Его охватывает паника и воспоминания о концлагере, пытках и муках, через которые он прошёл. Успокоившись, он делает замечания об одежде и о манере актеров. Роберту предлагают стать редактором сценария о военном фильме. Сначала он отказывается, понимая, что придется снова проходить через тот кошмар, который он пытался забыть. Но после он

понимает, что прошлое невозможно забыть, это прошлое кормит его в будущем.

Эпизод, когда Роберт Росс редактирует сценарий антифашистского фильма, стремясь сделать его более реалистичным, представляет конфликт искусства и жизни: «Многие ситуации казались мне надуманными, и вообще весь сценарий был неудачен. Я правил рукопись до часу ночи. Часть сцен была состряпана по вульгарным шаблонам популярных ковбойских фильмов о Диком Западе. Та же гангстерская мораль, те же банальные ситуации, когда противники одновременно выхватывают пистолеты и каждый старается выстрелить первым. Все это по сравнению с тем, что происходило в Германии с ее бюрократически рассчитанными убийствами, с воем бомб и грохотом орудий, производило впечатление безобидного фейерверка. Я понял, что даже у авторов, набивших руку на фильмах ужасов, не хватает фантазии, чтобы представить себе все происходившее в третьем рейхе. Как ни странно, но это не поразило меня так сильно, как я боялся, – примитивность этой писанины, наоборот, настроила меня на иронический лад» [Ремарк 2019: 408; Remarque 2019: 344], «То, что автор сценария по привычке рядил в цветистые одежды гангстерских и ковбойских фильмов, я должен был трезво, без шизофренических вывихов и излишней экзальтации, переложить на язык тупой бюрократии "машины убийств" XX столетия, запущенной обывателями с "чистой" совестью» [Ремарк 2019: 427; Remarque 2019: 363].

Однако какие бы главный герой не приводил доводы о том, что фильм не правдоподобен, что все, написанное им, это чистая правда, которая показывает реальную сторону жестокости немцев, ~~но~~ для фильма в Голливуде важнее красивая картинка, а не правдивый сценарий: «Реакция вконец измученного Холта на все мои доводы была неизменной: "Никто нам не поверит, никто! У нас должен быть ко всему гуманный подход! И бесчеловечное должно иметь человеческую подоплеку". Как доказательство абсолютной бесчеловечности я предложил ввести одну сцену, где бы не было и намек на человечность: лагерь рабов германской индустрии. Холт не имел об этом ни малейшего представления. Он исступленно цеплялся за свою старую концепцию – палач всегда плохой человек.», «Я вновь и вновь растолковывал ему, что все происшедшее в Германии было подготовлено и совершено не какими-то существами, спустившимися с Луны или с другой планеты и изнасиловавшими страну, – нет, это были добропорядочные немцы, наверняка считавшие себя достойными

представителями германской нации. Я втолковывал ему, что смешно предполагать, будто все генералы Германии были настолько слепы и глухи, что ничего не знали о каждодневно совершавшихся пытках и убийствах. Я объяснял ему, что самые крупные промышленные концерны страны заключали соглашения с концентрационными лагерями на поставку дешевой рабочей силы, то есть попросту рабов, которые работали до потери трудоспособности, а затем их прах вместе с дымом вылетал из труб крематориев» [Ремарк 2019: 429; Remarque 2019: 365].

С течением времени режиссеры все меньше обращаются за консультацией к Россу: «Они утратили ко мне доверие и были убеждены, что сами во всем отлично разбираются. Да так, собственно, и должно было бы быть – ведь оба они были евреями, а я нет, хотя в конце концов какое это имеет значение. Они мне верили только до определенного момента, потом появились сомнения, так как считали меня арийским перебежчиком, который жаждет мести, сам хочет оправдаться и потому преувеличивает и фантазирует» [Ремарк 2019: 431; Remarque 2019: 367]. Если Танненбаум воспринимает кино об эсэсовцах, как карьерную лестницу к прекрасному будущему и успеху («Танненбаум получил еще одну маленькую роль. Он был очень доволен и хотел купить у меня "форд"») [Ремарк 2019: 437; Remarque 2019: 373]), то Роберт Росс воспринимает кино о войне, как еще одно напоминание об ужасных временах в концлагере и музее искусств, в котором он провел три года. Об этом времени Ремарк напишет также в рассказе «The Five Years Diar» (1965).

Можно предположить, что, редактируя сценарий, Росс создавал образ, жестокий образ человека, который его мучал и которому он хотел отомстить, образ, который преследовал его всю жизнь и не дает покоя сейчас, образ палача, который играет с ним в «кошки-мышки». В романе есть фрагмент, где Роберт Росс встречает своего обидчика в Америке, узнает его и хочет отомстить. Герой пишет сценарий через призму своих воспоминаний, которые мучают его, возможно, он тем самым пытается рассказать свою историю, поделиться со своими чувствами и переживаниями, но ему не верят и отдалаются от него. Болезненное восприятие героем американской киноинтерпретации «мировой катастрофы» объясняется разными культурными дискурсами. Кино в Голливуде создавалось для того, чтобы иметь большое количество просмотров и соответствовать стандартам, которые хотят и любят видеть люди, а не правду, которая калечит жизни людей и психику. Поэтому в

романе представлен такой контраст между представлениями героя и содержанием кинофильмов.

В романе трижды представлены описания кинофильмов.

1) В 24 главе Роберт Росс впервые сталкивается с кино в Голливуде. Он отправляется в один из павильонов с Таненнбаумом. В павильоне № 5 происходят съемки антифашистского фильма, и когда Роберт видит толпу эсэсовцев, сторожевую вышку и колючую проволоку, концентрационный лагерь, он машинально хочет бежать, ему становится дурно. Роберт был переполнен ненавистью к происходящему на съемках, но после он заметил, что эсэсовцы говорят на английском и ненависть потихоньку стихала, но ощущение у него осталось, будто он перенес тяжелый припадок.

2) В 26 главе Росс объясняет режиссёру Джо ошибки в сценарии: неполадки с костюмами и реквизитом устранить легко, но сам фильм получается мелодраматичным – с похищением девушек, истерзанными актерами и свадьбой в конце, хотя фильм заявлен как вестерн.

3) В 27 главе, Росс уезжает из Голливуда обратно в Нью-Йорк, он встречается с Таненнбаумом, который говорит о получении новой роли – роли английского кока на судне, в которую попадает немецкая торпеда. Это своего рода комедия, там нет убийства и жестокости, кок начинает готовить для немецких солдат и после они понимают, что немецкий гимн и английский имеют одинаковую мелодию. В главах 24, 26, 27 мы видим в цепочку экфразистических описаний фильма Робертом Россом и режиссёром Джо, они не прерывают своей мысли и не называют фильм, но обсуждают его. Можно предположить, что это один фильм, один сценарий.

Фильмы, описанные в романе Ремарка очень похожи на фильмы 1943 г. «Стража на Рейне» (*Die Wacht am Rhein*) по антифашистской пьесе Лиллиан Хеллман и «Никто не уйдет» (*None Shall Escape Lebensraum*).

По сюжету фильма «Стража на Рейне» немец-антифашист Курт Мюллер является членом подпольной антифашистской организации, он с семьей бежит из Германии в Вашингтон. Курт узнал об аресте спасшего его от гестапо друга. Тогда Мюллер принимает решение ехать в рейх, там он убивает сотрудника гестапо графа Бранковича, освобождает своего друга и дает возможность для создания новой семьи. Фильм описывает жестокую борьбу, смерть и войну, которую пытается показать Роберт Росс в своем редактировании сценария, и как

он уже говорил, в вестерне нет места любви и свадьбам, а в этом фильме это имеет место быть, так как люди любят мелодраму.

Действие второго фильма «Никто не уйдет» «разворачивается в будущем, на одном из процессов над фашистскими палачами; процессы эти неминуемо начнутся после поражения Германии, и от них "никто не уйдет". Перед судом, заседающем в Варшаве, должен держать ответ Вильгельм Гримм, высокопоставленный офицер рейха, занимавший пост в Польше. Против него дают показания три свидетеля: католический священник, брат подсудимого Карл Гримм и школьная учительница Мария» [Никто не уйдет]. Поскольку это воспоминания о зверстве офицера Гримма, то там всплывают картины о лагере, проволоках и эсэсовцах, о романтических встречах. Как говорил Роберт Росс о мелодраме, что ей не место на войне, а этот фильм описывается в жанре военная мелодрама.

Представленные экфрасисы кинофильмов отражают с одной стороны, впечатления героя, с другой, – отмечаемые Россом через фигуру повествователя ошибки, т.е. несоответствия исторической правде, правде героя, и предлагаемые варианты их исправления. Вторая мировая война осмысливается Ремарком через призму голливудского кинематографа гротескно: «мировая катастрофа обернулась примеркой костюмов, гримом и киносценариями». Главный герой – Роберт Росс – воспринимает фильм как действительность, стирая грань между искусством и жизнью, сохраняя при этом память о войне и лишениях.

Список литературы

Волкова Р. А. Текстобразующие функции эмоционально-экспрессивных частиц в языке прозы Э. М. Ремарка: доминантность, когнитивность, прагматичность // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2013. №2 (121). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tekstobrazuyuschie-funksii-emotsionalno-ekspressivnyh-chastits-v-yazyke-prozy-e-m-remarka-dominantnost-kognitivnost-pragmaticnost> (дата обращения: 25.05.2022).

Гаврушенко Д. И. Иллюстративные ассоциации в современном исполнении по книге Эриха Марии Ремарка «Тени в раю» // Материалы VI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014001309> (дата обращения: 25.05.2022).

Гусева Е. В. Специфика психологизма в творчестве Э.М. Ремарка (на материале произведения «Тени в раю») // Язык и текст. 2019. Том 6. № 2. С. 30–39. doi:10.17759/langt.20190602057

Лекция по истории кино №11: Золотой век Голливуда // Ваш досуг. 25 лет.
URL: <https://www.vashdosug.ru/msk/cinema/article/2571535/> (дата обращения 7.05.2022)

Мельникова Л. А. Специфика репрезентации образа русских персонажей в романе Э.М. Ремарка «Тени в раю» // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2019. № 3(34). С. 62–68.

Нечипорук Е. М., Федоров А. А., Боярский О. И., Кораллов М. М. «Литература Германии» (1927–1945) // История зарубежной литературы XX века: 1917–1945. М.: Просвещение, 1984. 304 с. URL: <http://20v-euro-lit.niv.ru/20v-euro-lit/izl-1917-1945/literatura-germanii-1927-1945.htm> (дата обращения 12.05.2022).

Никто не уйдет // URL: <https://www.kino-teatr.ru/kino/movie/ros/90725/annot/> (дата обращения 7.05.2022).

Поршнева А. С. Мир эмиграции в немецком эмигрантском романе 1930–1970-х годов (Э.М.Ремарк, Л.Фейхтвангер, К.Манн). Екатеринбург: Изд-во УМЦ УПИ, 2014. 306 с.

Поршнева А.С. Образ Америки в поздних эмигрантских романах Э.М. Ремарка // Мировая литература в контексте культуры: сборник материалов VIII научной конференции «Иностранные языки и литературы в контексте культуры», посвященной памяти профессора А.А. Бельского и профессора Н.С. Лейтес (15 апреля 2011 г.), и V всероссийской студенческой научной конференции (26 апреля 2011 г.). Пермь, 2011. С. 122–127.

Поршнева А.С. Эмигранты и эмиграция в романах Э. М. Ремарка // Пограничные процессы в литературе и культуре: сб. статей по материалам Междунар. науч. конф., посвященной 125-летию со дня рождения Василия Каменского (17–19 апр. 2009 г.) / общ. ред. Н. С. Бочкарева, И. А. Пикулева; Перм. ун-т. Пермь, 2009. С. 66–68.

Ремарк Э. М. Тени в раю / пер. с нем. Черной Л.Б., Котелкина В.П. М.: АСТ, 2016. 544 с.

Remarque E.M. Schatten im Paradies. / Kiepenheuer & Witsch, 2019. 480 s.

**THE ROLE OF CINEMA IN “THE SHADOWS IN PARADISE”
BY E.M. REMARQUE**

Dariya A. Kosheleva

Student of Translation and Translation Studies,
Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
hins2612843@icloud.com

Irina A. Novokreschennykh

Candidate of Philology, Associate Professor in the Department of World literature
and Culture
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
ira-tabunkina@mail.ru

The peculiarities of cinema in the novel “Shadows in Paradise” by E.M. Remarque are under analysis. It is concluded that the descriptions of films reflect the impressions and the main characters Robert Ross and his ideas about the differences between his “truth” and the “truth of history”. World War II is analysed with the help of cinema, the barriers between art and real life are taken away, but the memory of war and losses is preserved.

Key words: Eric Maria Remarque, German literature, cinema, literature, novel, the correlation of arts, intermediality.

**КОНФЛИКТ В РОМАНЕ КАДЗУО ИСИГУРО
«ПОГРЕБЕННЫЙ ВЕЛИКАН»**

Екатерина Александровна Кудрина

Ученица МАОУ СОШ №7

614000, Россия, Пермь, ул. Луначарского, 74

arbuz.time.sadness@gmail.com

Наталья Анатольевна Рудомётова

Учитель высшей категории МАОУ СОШ №7

614000, Россия, Пермь, ул. Луначарского, 74

notmorozok@gmail.com

В статье исследован конфликт в романе Кадзуо Исигуро «Погребенный Великан» через призму развития образов главных героев. В произведении просматриваются несколько граней конфликта: борьба между памятью и забвением, войной и миром, прошлым и настоящим. Основной конфликт романа – конфликт памяти и забвения, что просматривается через образы персонажей.

Ключевые слова: Кадзуо, Исигуро, конфликт, память, забвение, образ.

Кадзуо Исигуро, британский писатель японского происхождения, лауреат Нобелевской премии по литературе 2017 года, является одним из самых читаемых англоязычных авторов. Писатель – автор таких произведений, как «Остаток дня» (The Remains of the Day, 1989 г.), «Не отпускай меня» (Never Let Me Go, 2005 г.) и «Погребенный великан» (The Buried Giant, 2015 г.); был награжден Букеровской премией в 1989 году за роман «Остаток дня».

Роман «Погребенный Великан» представляет читателю фантазийную средневековую Англию времен короля Артура. Эта статья рассматривает специфику конфликта в произведении.

Этому роману было посвящено большое количество исследований. Так, например, Сергей Сиротин в своей статье «Война с забвением. Кадзуо Исигуро. Погребенный великан» [Сиротин 2017] делает небольшой обзор романа и рассматривает проблему забвения в нем. Исследователь рассуждает о том, как потеря памяти влияла и повлияет на героев.

Похожее исследование провела Алина Андреевна Михейкина в своей статье «Концепт памяти в романе Кадзуо Исигуро “Погребен-

ный великан» [Михейкина 2020]. А. Михейкина рассматривает особенности репрезентации феномена памяти в романе.

В данной статье мы рассмотрим несколько граней конфликта и их взаимосвязь. У конфликта просматриваются три грани - конфликт памяти и забвения, конфликт войны и мира и внутренний конфликт прошлого и настоящего персонажей.

В центре романа - конфликт между памятью и забвением, или, другими словами, между войной и миром. Конфликт представлен не только через символические образы, но и через призму развития образов персонажей.

Действия романа происходят в средневековой Англии, после смерти короля Артура. Артур и его воины вели продолжительные войны, но загадочный туман мешал людям вспомнить об этих событиях. Туман был создан волшебником Мерлином, который заколдовал дыхание драконихи Квериг по просьбе короля.

Туман можно расценивать как один из важнейших образов в романе, олицетворяющих сторону мира и забвения в конфликте. Он не дает людям вспоминать прошлое, блокирует любые попытки рассеять пелену перед глазами и узнать правду. Таким образом туман символизирует забвение, отсутствие развития. Однако образ тумана очень противоречив. Даже принимая во внимание то, что он затормаживает прогресс в обществе, нельзя не заметить, что он также и предотвращает начало очередного конфликта между саксами и бриттами: «Но вскоре я понял замысел истинного великого короля. Ибо войны вмиг прекратились, ведь так, сэръ? Разве с того самого дня нам не сопутствовал мир?» [Исигуро 2017: 354].

Погребенный великан тоже является одним из важных образов в романе, он символизирует войну. Он упоминается лишь в начале и конце романа, но является своеобразной метафорой: «Там, где тропа проходит над могилой великана. <...> Топтать такую могилу добра не принесет, будь то в полдень или нет» [Исигуро 2017: 40–41], «Великан, когда-то глубоко погребенный, зашевелился. Когда же он восстанет, а он восстанет, дружеские узы меж нами покажутся узелками, которые девочки вяжут из цветочных стебельков. По ночам мужчины будут жечь соседские дома. На рассвете - вешать на деревьях детей...» [Исигуро 2017: 386]. Так можно видеть, что великан представляет собой подавленные и погребенные воспоминания всех людей о конфликтах, о кровопролитной войне. Поэтому, как только к людям вернутся воспоминания, война будет не предотвратима.

Мотив памяти и ее утраты является двигателем прогресса в романе. Таким образом, ухватившись за возможность вспомнить свое прошлое

и отыскать своего сына, Аксель и Беатрис отправляются в путешествие. В начале романа пожилые бритты выступают как сторона, представляющая «память» в конфликте: «Хмарь наводит дракониха! Если мастер Вистан или тот старый рыцарь, которого мы встретили по дороге, убьют эту тварь, наши воспоминания вернутся!» [Исигуро 2017: 203]. Они движимы желанием все вспомнить. Но по ходу продвижения сюжета пара сталкивается с множеством испытаний, что позже приводит к частичному переходу пары бриттов на сторону «забвения».

Путешествие Акселя и Беатрис имеет две основные цели – поиск сына и восстановление памяти, стремление разобраться в самом себе. Это путешествие к принятию себя и своего настоящего и прошлого.

К паре возвращаются воспоминания, не всегда приятные: «Может быть, Господь сердится на нас за что-то, что мы сотворили. <...> Может быть, Господу так стыдно за нас из-за того, что мы сотворили, что он сам хочет об этом забыть.» [Исигуро 2017: 101]. Воспоминания приносили персонажам боль, потому какая-то часть их к концу романа сожалела о их возвращении, предпочитая забвение памяти.

Тяжелей всего из пары приходится Акселю. Он вспоминает то, как ему изменила его жена, какие бессердечные поступки совершали его люди на войне. По ходу романа к супругам приходит тяжелое осознание того, что их сын погиб. Особенно ярко это выражено в сцене смерти Беатрис: «Как же мы могли забыть? Наш сын живет на острове. На острове, который видно из укромной бухты, и она сейчас совсем близко.» [Исигуро 2017: 393]. Они продолжают свой путь, но это уже путь к принятию себя и к принятию смерти. Внутри Акселя разгорается внутренний конфликт между прошлым и настоящим, обидой и прощением. Он разрывается между своим военным прошлым и мирным настоящим. Он не может принять то, что был частью армии короля Артура. Также к нему закрадывается обида на Беатрис, после воспоминаний о нее неверности. Память о своей жене к бритту возвращается вспышками эмоций: «Чувство, им порожденное, прежде чем Аксель успел его подавить, удивило и даже потрясло его, потому что к всепоглощающему желанию немедленно броситься к жене и укрыть ее от стихии примешался ясно различимый привкус гнева и горечи.» [Исигуро 2017: 349]. Но Аксель, стремясь к настоящему и к прощению, старается найти силы смириться, принять и отпустить не только свою жену, но и самого себя.

К. Исигуро обращает внимание на важность прощения и принятия. Однако Аксель не может с однозначной легкостью принять произошедшее, потому и прощает Беатрис только лишь на пороге ее смерти, когда ее забирает на остров лодочник. Беатрис уже была при смерти,

когда, сплаваясь с Акселем по реке, ее чуть не забрали умирающая старуха и речные твари. Старуха и твари являются метафорой к неспокойной смерти. Перед сплавом Беатрис просит мужа «не оставлять ее одну» и «не забывать ее», но Аксель не слушает жену, пытается помочь старухе. Бритт был не готов отпустить жену, потому отбивается от тварей, крича: «Будьте вы прокляты! Я вам ее не отдам!» [Исигуро 2017: 304].

Одним из персонажей, цель которого - возвращение памяти, является рыцарь Вистан. Но Вистан значительно отличается идеями от прошлых персонажей. Аксель имеет цель постепенно вернуть свои воспоминания и выйти из забвения, а Вистаном двигает только лишь чистый гнев и ненависть к бриттам, и эту ненависть он готов внести и в следующее поколение. Так, говоря с Эдвином, воин говорит ему: «Если мне суждено будет пасть, а ты выживешь, обещай мне вот что. Что ты будешь нести в своей душе ненависть к бриттам. <...> Наш долг - ненавидеть каждого мужчину, женщину и ребенка, в жилах которых течет их кровь.» [Исигуро 2017: 315].

Несмотря на то, что Вистан изначально рисуется как благородный рыцарь, действия его не несут хорошего подтекста. Он не верит в то, что может настать мир: «Как могут старые раны затянуться, если они кишат червями?» [Исигуро 2017: 371]. Вистан представляет сторону войны. Желание Вистана «помочь» людям на самом деле является желанием отомстить и внести хаос в общество: «Мой король отправил меня уничтожить дракониху не для того, чтобы увековечить память давно погибших сородичей. Вы начинаете понимать, что дракон умер, чтобы своей смертью подготовить путь к грядущему завоеванию. <...> Эта земля, край за краем, станет новой страной, страной саксов, где от вашего народа не останется и следа, разве что пара одичавших овечьих отар на холмах.» [Исигуро 2017: 385–386]. Он живет прошлым, что сформировало его стремление отомстить. Так память снова ассоциируется с негативными явлениями. Воин использует гнев как способ избавления от дымки, окутывающей его воспоминания.

Персонажем, представляющим собой мир и борьбу за забвение, является старый рыцарь сэр Гавейн. Гавейн был воином при Артуре. Можно считать, что сэр Гавейн является полной противоположностью Вистана, его антитезой. С ним у рыцаря образуется буквальный конфликт на почве забвения и памяти, войны и мира. Долг старого воина - защищать дракониху и сохранять целостность тумана.

Гавейн идеализирует свое прошлое и короля Артура. По ходу романа раскрывается, что Артур никогда не был так идеален, как думал рыцарь: «...женщины, дети и старики, оставленные без защиты под

наше клятвенное обещание не причинять им вреда, все безжалостно убиты нашими же руками, все, до последнего младенца.» [Исигуро 2017: 276–277]. Сэр Гавейн все это прекрасно понимал, но отчасти отказывался это признавать, вдаваясь забвению, веря в мир и в короля.

Старый рыцарь, как и Аксель, сталкивается с внутренним конфликтом обиды и прощения по отношению к себе, но Гавейн так и не смог простить себя. У рыцаря сильная военная травма, он начинает срываться на каждого, кто каким-либо образом упомянет что-либо связанное с войной. Так, находясь под землей в старом месте погребения, Гавейн видит в каждом слове попытку обвинить его в смерти большого количества людей. Он продолжает спрашивать: «На что вы намекаете?», «Вы там были?», «Череп? Разве мы не под землей?», что заостряло внимание на его истеричном состоянии, попытках защитить себя.

Сражаясь с Вистаном, сэр Гавейн с гордостью принимает поражение. Даже если немолодой рыцарь так и не смог исправить всех своих ошибок, он противостоял убийству Квериг как мог, отчаянно пытаясь сохранить мир и спокойствие в своей стране. Но в силу своей слабости, он проигрывает и погибает.

Таким образом, центральным конфликтом является конфликт между памятью и забвением. Исигуро затрагивает тему военной памяти страны и общества и тему личностной памяти. Проблема, которую отображает автор, является вечной и ее можно спроецировать на настоящее время. Благодаря конфликту и его граням, отображаемым через призму развития персонажей и через символические образы, Кадзуо Исигуро хочет показать важность военной памяти для народа, культуры и страны. Через конфликт показывается важность того, что нельзя умалчивать и забывать о прошлом.

Список литературы

Исигуро К. Погребенный Великан / К. Исигуро; [пер. с англ. М Нуянзиной]. Москва: Издательство «Э», 2017. 416 с.

Сиротин С. Война с забвением. Кадзуо Исигуро. Погребенный Великан [Электронный ресурс] // URL: <http://noblit.ru/node/3482> (дата обращения: 04.05.2022).

Михейкина А.А. Мифопоэтика романа Кадзуо Исигуро «Погребенный Великан» [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mifopoetika-romana-kadzuo-isiguro-pogrebennyu-velikan/viewer> (дата обращения: 08.05.2022).

Михейкина А.А. Концепт памяти в романе Кадзуо Исигуро «Погребенный Великан» [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kon>

tsept-pamyati-v-romane-kadzuo-isiguro-pogrebennyu-velikan/viewer (дата обращения: 08.05.2022).

Маринина Ю. А., Слабунов В.Н. Функции мотива памяти в романе Кадзуо Исигуро «Погребенный великан» // URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=33718 (дата обращения: 08.05.2022).

Нестеренко Ю. С. Мифологические образы и мотивы в романе Кадзуо Исигуро «Погребенный Великан» [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mifologicheskie-obrazy-i-motivy-v-romane-kadzuo-isiguro-pogrebennyu-velikan/viewer> (дата обращения: 04.05.2022).

THE CONFLICT IN KAZUO ISHIGURO'S *THE BURIED GIANT*

Ekaterina A. Kudrina

Secondary school 7

614000, Russia, Perm, Lunacharskogo str., 74

Arbuz.time.sadness@gmail.com

Natalia A. Rudometova

Teacher of English Language in the Secondary school 7

614000, Russia, Perm, Lunacharskogo str., 74

Notmorozok@gmail.com

The article examines the conflict in Kazuo Ishiguro's novel «The Buried Giant» through the prism of the development of the images of the main characters. Several facets of the conflict are visible in the work: the struggle between memory and oblivion, war and peace, past and present. The main conflict of the novel is the conflict of memory and oblivion, which is viewed through the images of the characters.

Key words: Kazuo, Ishiguro, conflict, memory, oblivion, image.

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗОВ ШКОЛЬНИКОВ-ХУЛИГАНОВ В РУССКОЙ И АМЕРИКАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРАХ
(НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Л. ДАВЫДЫЧЕВА
«МНОГОТРУДНАЯ, ПОЛНАЯ НЕВЗГОД И ОПАСНОСТЕЙ ЖИЗНЬ
ИВАНА СЕМЁНОВА, ВТОРОКЛАССНИКА И ВТОРОГОДНИКА
И М. ТВЕНА «ПРИКЛЮЧЕНИЯ ТОМА СОЙЕРА»)**

Анастасия Дмитриевна Ощепкова

Студентка факультета современных иностранных языков и литератур,
«Методика преподавания современных иностранных языков и литератур»
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
a_oshepkova12@mail.ru

Татьяна Анатольевна Куделько

Преподаватель кафедры лингводидактики
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
pray-1977@mail.ru

Статья посвящена сравнительному анализу образов школьников-хулиганов на примерах произведений Л. Давыдычева «Многотрудная, полная невзгод и опасностей жизнь Ивана Семёнова, второклассника и второгодника» и М. Твена «Приключения Тома Сойера». В данной статье анализируются образы героев-хулиганов, их различные типичные речевые ситуации, основные методы воздействия социума на Тома Сойера и Ивана Семенова, ответная реакция хулиганов на внешнее воздействие и конечная гармонизация отношений школьника-нонконформиста с окружающим миром.

Ключевые слова: сравнительный анализ, образ главного героя, речевая ситуация, Иван Семенов, Том Сойер, образ героя-хулигана.

Актуальность рассматриваемой темы обусловлена растущей тенденцией к бунтарству в молодёжных кругах. В школе учащиеся более активно начали проявлять свою жизненную позицию, что приводит, зачастую, к конфликтным ситуациям в общении со сверстниками, педагогами и родителями. Нередко такие конфликты выходят за социальные поведенческие рамки.

Одним из таких проявлений конфликта является хулиганство. Более того, «хулиганство одно из наиболее распространенных преступлений против общественного порядка» [Хуснуллина 2017: 3]. В реаль-

ной жизни последствия хулиганских действий хоть и не наносят вреда жизни и здоровью, но могут быть крайне неутешительными. Однако, русский язык уникален, поэтому понятие «хулиган» претерпевает некоторые изменения, а именно: «хулиган – это также ребенок, не нарушающий общественный порядок, но доставляющий своим родителям неудобства своим поведением, озорник» [Шигапова 2017: 2]. И в художественной литературе те же самые нарушители спокойствия воспринимаются более положительно. Образ мальчишки-хулигана овеян романтикой. Он дерзкий, смелый, но при этом самонадеянный и эгоистичный. Может быть, поэтому существует большое количество книг, посвященных непослушным детям и подросткам. В каждом культурном пространстве, в каждой эпохе, в каждой стране по-своему представлен этот образ.

Для примера сначала вспомним произведения английских и американских авторов, которые обращаются к данному вопросу. Это и Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер», и Л. Кэрролл «Алиса в Стране чудес», и Дж. Сэлинджер «Над пропастью во ржи», и Р. Брэдли «Вино из одуванчиков», и М. Твен «Приключения Тома Сойера», и Дж. Грин «Бумажные города» и т.п. Нельзя забывать и русских авторов и их книги: А. Макаренко «Педагогическая поэма», Е. Велтистов «Приключения Электроника», В. Распутин «Уроки французского», Л. Давыдычев «Многотрудная, полная невзгод и опасностей жизнь Ивана Семёнова, второклассника и второгодника», Н. Носов «Дневник Коли Сицины» и «Витя Малеев в школе и дома» и т.д.

В нашей работе мы решили обратить внимание на такие произведения, как «Приключения Тома Сойера» М. Твена и «Многотрудная, полная невзгод и опасностей жизнь Ивана Семёнова, второклассника и второгодника», написанная на основе личных наблюдений автора и рассказов, которые он слышал от участников излагаемых событий, а также некоторой доли фантазии» Л. Давыдычева.

В нашей работе были использованы следующие **методы исследования**: анализ, сравнение, обобщение.

Проведённый сравнительный анализ показал следующие **результаты исследований**.

Прежде всего, мы сравнили образы школьников-хулиганов этих двух книг, потому как «отдельные детали образа, проявляющиеся в действии, поведении, в тех или иных обстоятельствах, создают многоплановый мир героя» [Крупчанов 2005: 196]. Для этого был проведен анализ качеств личностей героев и составлена цитатная характеристика Тома Сойера и Ивана Семенова [табл. 1].

Таблица 1

Основные характеристики главных персонажей
как героев-хулиганов

Качества РЯ/АЯ	Иван Семенов	Tom Sawyer	Вывод
Хитрость Cunning	«Хитрый человек этот Иван Семенов! Уж совсем поправился, а как врач придет, Иван застонет, глаза закатыт и не шевелится» [Давыдичев 1990: 9].	«The switch hovered in the air — the peril was desperate. – My! Look behind you, aunt! The old lady whirled round, and snatched her skirts out of danger. The lad fled on the instant, scrambled up the high board-fence, and disappeared over it... – Hang the boy, can't I never learn anything? Ain't he played me tricks enough like that for me to be looking out for him by this time?» [Twain: URL]	Иван Семенов хитрый выдумщик и актер, который талантливо разыгрывает свою болезнь. Том Сойер, ловкий и изворотливый, не упускает момента, чтобы выкрутиться из непростой ситуации.
Сообразительность Ingenuity	«Хорошо бы сделать так, чтобы голова отвинчивалась. Пришел бы он в класс...отвинтил бы свою собственную голову и спрятал под пар-	«But in spite of her, Tom knew where the wind lay, now. So he forestalled what might be the next move: 'Some of us pumped on our heads — mine's	Иван Семенов далеко не глуп и с легкостью прогнозирует ситуации, в которых он был бы в выигрыше. Том Сойер способен предуга-

Качества РЯ/АЯ	Иван Семенов	Tom Sawyer	Вывод
	<p>ту. Идет урок. Ивана, конечно, не спрашивают, не может же человек без головы говорить!.. Звонок на перемену. Иван привинчивает голову и носится по школе... Звонок на урок. Иван голову – вжик! вжик! вжик! – и обратно под парту. Сидит. Красота!» [Давыдычев 1990: 10]</p>	<p>damp yet. See?' Aunt Polly was vexed to think she had overlooked that bit of circumstantial evidence, and missed a trick.» [Twain: URL]</p>	<p>дать действия взрослого, ментально поняв замысел рассказов.</p>
<p>Мечтательность, развитая фантазия Dreaminess, developed imagination</p>	<p>«Смотрит он на кляксы и мечтает. Хорошо бы сделать так, чтобы голова отвинчивалась» [Давыдычев 1990: 10].</p>	<p>«Finally he strode home reluctantly, with his poor head full of visions... And thus he would die – out in the cold world, with no shelter over his homeless head, no friendly hand to wipe the deathdamps from his brow, no loving face to bend pityingly over him when the great agony came. And thus SHE would see him...» [Twain: URL].</p>	<p>Мечты Ивана Семенова имеют практический характер. Том Сойер – настоящий романтик, который порою смотрит на мир через «розовые очки».</p>

Качества РЯ/АЯ	Иван Семенов	Tom Sawyer	Вывод
Драчливость Pugnacity	«Иван любил драться. Он вам не будет разбираться, кто свой, а кто чужой. Ему важно именно драться – машет он руками, а то и ногами во все стороны и даже бодается» [Давыдычев 1990: 14].	«In an instant both boys were rolling and tumbling in the dirt, gripped together like cats; and for the space of a minute they tugged and tore at each other's hair and clothes, punched and scratched each other's nose, and covered themselves with dust and glory...Tom appeared, seated astride the new boy, and pounding him with his fists» [Twain: URL].	Парни любят драться, показывая другим свое физическое превосходство и умение ловко уворачиваться от ударов.
Задиристость Bullying	«Драка началась из-за того, что Иван обозвал Кольку килькой. – Какая такая килька? – обиженно спросил Колька. – Маринованная, – ответил Иван, – или в собственном соусе. Ноль руб пятьдесят коп банка» [Давыдычев 1990: 14].	«Finally Tom said: – I can lick you! – I'd like to see you try it. – Well, I can do it. – No you can't, either. – Yes I can. – No you can't. – I can. – You can't. – Can!» [Twain: URL]	Оба мальчика берут «на слабо» своего противника, усиливая напряжение и сам конфликт.

Качества РЯ/АЯ	Иван Семенов	Tom Sawyer	Вывод
<p>Увлеченность Quick enthusiasm for anything</p>	<p>«Для него идти по улице – все равно что кино смотреть... Кошку на окошке увидел... Собака мимо пробежала... ворону передразнил. Стайку воробьев разогнал. Взглядом проводил само-лет... девочке подножку подставил... и вдруг вспомнил: школа!» [Давыдычев 1990: 32]</p>	<p>«Within two minutes, or even less, he had forgotten all his troubles... a new and powerful interest bore them down and drove them out of his mind for the time — just as men’s misfortunes are forgotten in the excitement of new enterprises. This new interest was a valued novelty in whistling...» [Twain: URL]</p>	<p>Иван Семенов чувствует жизнь в моменте: здесь и сейчас, поэтому и отвлекается на любопытные окружающие его детали, забывая о главном. Том Сойер, как мальчик с чистым и светлым сердцем, не может долго держать обиду в себе и быстро переключается на что-то более интересное. И это интересное захватывает его внимание.</p>
<p>Решительность Resolution</p>	<p>«Если вы думаете, что Иван трусил, то ошибаетесь. Конечно, ему было не по себе: конечно, он побаивался, но отступить не собирался» [Давыдычев 1990: 41].</p>	<p>«– Come up here. Now, sir, why are you late again, as usual?.. – Stopped to talk with Huckleberry Finn. There was no mistaking the words. – Thomas Sawyer, this is the most astounding confession I have ever listened to. No mere ferule will answer for this offence. Take off your jacket.» [Twain: URL]</p>	<p>Иван Семенов смелый, и если он принял решение, то от своего не отступает: хоть ему и страшно, тем не менее он готов идти вперед. Том Сойер не боится сказать правду. Он достаточно решителен и прямолинеен.</p>

Качества РЯ/АЯ	Иван Семенов	Tom Sawyer	Вывод
Лень в учебе Laziness in learning	«...лодырь, каких свет не видал. Лодырь из лодырей. Готов в пыли валяться, только бы уроки не учить» [Давыдычев 1990: 55].	« – Oh, Tom, you poor thick-headed thing, I'm not teasing you. I wouldn't do that. You must go and learn it again» [Twain: URL].	Иван Семенов ленивый, потому как даже не пытается что-то выучить. Том Сойер учит второпях, поэтому многое сразу же забывает.
Невезение при наказании Bad luck with punishment	«Лежит и чуть не плачет: ведь из него получилось что-то вроде промокашки – всю лужу его одежда в себя впитала. – Скажи, кто тебя обидел, мальчик? – спросил дежурный... Иван вопроса не расслышал и ответил: – Семенов. – Из какого класса? – Второй «А». – Хорошо, – сказал дежурный, – так и запишем. Не беспокойся, мальчик, хулиган будет наказан» [Давыдычев 1990: 88]	«But Sid's fingers slipped and the bowl dropped and broke... And the next instant he [Tom] was sprawling on the floor! The potent palm was uplifted to strike again when Tom cried out: 'Hold on, now, what 'er you belting ME for? — Sid broke it!» [Twain: URL].	Оба мальчика бывают наказаны и часто незаслуженно.

Образы Тома Сойера и Ивана Семенова имеют ряд схожих черт личности: хитрость, сообразительность, мечтательность, драчливость, задиристость, увлеченность, решительность, лень в учебе и невезение при наказании. Однако проявление этих черт происходит по-разному. К примеру, обратим внимание на такую общую черту характера, как решительность. Иван Семенов смелый, и если он принял решение, то от своего не отступает: хоть ему и страшно, тем не менее он готов идти вперед; Том Сойер не боится сказать правду. Он достаточно решителен и прямолинеен.

В первую очередь, герои-хулиганы оказываются в различных типичных речевых ситуациях, таких как: бытовые разговоры, общение со сверстниками и получение наказания. Ниже приведена таблица, в которой отражено поведение мальчиков в схожих речевых ситуациях [табл. 2].

Таблица 2

Основные речевые ситуации героев-хулиганов

Речевые ситуации	Иван Семенов	Tom Sawyer	Вывод
Бытовые ситуации	«–Проголодался, беденький? – спросила бабушка. – Сейчас я тебя кормить буду» [Давыдычев 1990: 59].	«Forty times I've said if you didn't let that jam alone I'd skin you. Hand me that switch'» [Twain: URL].	Иван Семенов воспринимается бабушкой, как совсем маленький, беспомощный и не зрелый. Том Сойер получает от взрослых понятия об этических и морально-нравственных нормах.
Общение со сверстниками	«– Ну? – спросили ребята. – Здорово попало? – В том-то и дело, что не попало, – ответил Иван. – Но разговор был тяжёлый.	«Tom dropped back a step and accosted a Sunday-dressed comrade: – Say, Billy, got a yaller ticket? – Yes. – What'll you	Иван Семенов в некотором плане противопоставляет себя другим ребятам. Он ощущает себя белой вороной. Том Сойер общается на равных со

Речевые ситуации	Иван Семенов	Tom Sawyer	Вывод
	<p>– Тяжёлый? – спросили ребята. – Это как? – А вот так. Лучше и не спрашивайте. И жизнь у меня тяжёлая, и даже разговоры у меня тяжёлые. Не то что у вас. И ещё она сказала, что я не лодырь, а просто несчастный человек. – Врёшь! – Не верите, не надо» [Давыдычев 1990: 18].</p>	<p>take for her? – What'll you give? – Piece of lickrish and a fish-hook. – Less see 'em» [Twain: URL].</p>	<p>сверстниками, умеет заинтересовать собеседника. У него есть ярко выраженные лидерские качества.</p>
<p>Как ругают и наказывают</p>	<p>«...с укоризной сказала Анна Антоновна. – Тебе хоть стыдно?» [Давыдычев 1990: 33]</p>	<p>«But Sid's fingers slipped and the bowl dropped and broke...And the next instant he [Tom] was sprawling on the floor! The potent palm was uplifted to strike again when Tom cried out: 'Hold on, now, what 'er you belting ME for? — Sid broke it!» [Twain: URL</p>	<p>Взрослые добиваются от Ивана Семенова рефлексии над своими действиями; разговоры превращаются во нравоучения. Наказание настигает Тома Сойера мгновенно, к тому же, наказание, как правило, телесное.</p>

По данной таблице можно сделать вывод, что Ивану Семенову удобно играть роль несамостоятельного и слабого ребенка. «Бабушка кормила Ивана вкусно и долго. Он столько съел, что еле дышал.

– Ты бы, девочка, шла погуляла, – сказала бабушка, – а Ванечке отдохнуть надо. Полежать. Он у нас слабенький. Вот только питанием и поддерживаю» [Давыдычев 1990: 59]. В отличие от него Том Сойер проявляет себя как самодостаточная личность: «Tom dropped back a step and accosted a Sunday-dressed comrade:

- Say, Billy, got a yaller ticket?
- Yes.
- What'll you take for her?
- What'll you give?
- Piece of lickrish and a fish-hook.
- Less see 'em» [Twain: URL].

Мир взрослых, в котором живут герои М. Твена и Л. Давыдычева, пытается вписать ребят в общественную систему, заставить жить по определенным правилам и нормам. Взаимоотношения главных героев с взрослыми довольно непростые. Чтобы сравнить, как социум воздействует на хулигана, мы составили следующую таблицу. В ней отражено влияние общества, которое определяется национальными особенностями.

Рассмотрим основные методы воздействия социума на героев-хулиганов [табл. 3].

Таблица 3

Основные методы воздействия социума на героев-хулиганов

Методы воздействия	Иван Семенов	Tom Sawyer	Вывод
Процесс образования	<i>Принуждение:</i> «Буксир какой-то выдумали! Будто я сам не могу отличником стать. Ну, дело ваше... <u>Вы этот буксир выдумали, вы и отвечать будете</u> » [Давыдычев 1990: 34].	Учебные занятия с дополнением религиозных знаний: «Sabbath-school hours were from nine to half-past ten; and then church service» [Twain: URL], «...this boy had	Иван Семенов вынужден иметь отличное светское образование, где уровень знаний, особенно в школе, у всех одинаковый, поэтому старшие ребята могут помочь

	<p><i>Точка зрения бабушки:</i> у ребенка должно быть свободное от домашних заданий детство: «Была бы моя воля, я бы вовсе уроки в младших классах запретила. Пусть старшие <u>мучаются</u>.» [Давыдычев 1990: 70]</p> <p><i>Поведение Аделаиды:</i> применение силы, постановка ультиматума «← ...с одним условием... чтобы он не жаловался... а я стукнуть могу... характер у меня страшный. Разозлюсь – и стукну» [Давыдычев 1990: 39].</p>	<p>warehoused two thousand sheaves of Scriptural wisdom on his premises...» [Twain Free: URL]</p>	<p>младшим. Том Сойер также изучает основные дисциплины, но в дополнение в нем идет закон Божий, изучение заповедей и минимальное музыкальное образование в виде хора.</p>
<p>Процесс воспитания</p>	<p>Собственная рефлексия: «Кажется, впервые он призадумывался над своей жизнью очень серьезно... Очень грустное это занятие – думать о своей жизни очень серьезно» [Давыдычев</p>	<p>Телесные наказания и детский труд: «The switch hovered in the air... –...I'll just be obleeged to make him work, to-morrow, to punish him...and I've</p>	<p>Ивана Семенова заставляют производить рефлексию над собственной жизнью. У Тома Сойера же воспитание происходит через «кнут и пряник».</p>

	<p>1990: 69]. Воспитательные разговоры с родителями: «– Скоро кончишь дурака вальять? – спросил отец. – Скоро. – А то ведь надоело с тобой нянчиться. Понял? – Понял. – Тебе хоть немного стыдно? – Стыдно. – Немного, средне или очень? – Очень. – Больше не будешь? – Нет» [Давыдычев 1990: 31].</p>	<p>GOT to do some of my duty by him, or I'll be the ruination of the child» [Twain: URL]. Проявление нежности со стороны взрослого – признак снижения дисциплины и признание слабости: «Then her conscience reproached her, and she yearned to say something kind and loving; but she judged that this would be construed into a confession that she had been in the wrong, and discipline forbade that. So she kept silence, and went about her affairs with a troubled heart» [Twain: URL]</p>	
--	---	--	--

Иван Семенов – гражданин советского государства, система воспитания которого взывает каждого человека к его внутреннему голосу, то есть к совести. В некотором противопоставлении этому находится Том Сойер, американский мальчик, на которого идет влияние посредством законов дисциплины, нежели каким-либо душевным порывам.

Далее рассмотрим, как главные герои книг М. Твена и Л. Давыдычева реагируют на внешние воздействия [табл. 4].

Таблица 4

Реакция хулиганов на внешнее воздействие

	Иван Семенов	Tom Sawyer	Вывод
Реакция хулиганов на внешнее воздействие	<p>Отрицание: «– Мы всем классом решили, что тебе необходим буксир, – сказала Анна Антоновна. – Какой буксир? – удивился Иван. – Который тебя тащить будет! – крикнул Колька. – Куда тащить?.. – А я и без буксира могу, – с гордостью сказал Иван» [Давыдычев 1990: 33]</p> <p>Побег от обстоятельств: «- Не буду! Не буду! Не буду! – крикнул Иван, расхохотался, бросился к окну и – прыг! Выпрыгнул!» [Давыдычев 1990: 53]</p>	<p>Побег от обстоятельств: «The lad fled on the instant, scrambled up the high board-fence, and disappeared over it» [Twain: URL]</p> <p>Преобразование скучной работы в весьма выгодное мероприятие: «– ...If you was to tackle this fence and anything was to happen to it... – Oh, shucks, I'll be just as careful. Now lemme try. Say, I'll give you the core of my apple. – Well, here. No, Ben, now don't. I'm afeard... – I'll give you ALL of it!» [Twain:URL]</p>	<p>Оба мальчика предпочитают убежать от неприятной ситуации. Если же это невозможно, каждый из них выбирает свой вариант действия.</p>

Из данной таблицы можно сделать вывод, что Тома Сойера и Ивана Семенова объединяет склонность к эскапизму. Когда они попадают в невыгодную ситуацию, то просто пытаются сбежать. Но у них не всегда это получается. Пути выхода из тупика герои-хулиганы находят разные. По нашему мнению, во многом это зависит от их национальной принадлежности. Так русский мальчик, Иван Семенов, выбирает сопротивление и отрицание, тогда как американец, Том Сойер, – торговлю и выгоду. Однако в финале каждой истории мальчишки обретают счастье, мир, гармонию не зависимо от своего происхождения, что доказывает приведенная ниже таблица [табл. 5].

Таблица 5

Гармонизация отношений школьника-нонконформиста с окружающим миром

	Иван Семенов	Tom Sawyer	Вывод
Гармонизация отношений школьника-нонконформиста с окружающим миром	Рефлексия: «– Вот если бы я не мог учиться, тогда другое дело. А я могу, но не люблю. Ведь мне ничего не стоит быть отличным. Стоит только захотеть» [Давыдычев 1990: 69]. Изменение себя, реальные действия: «Иван трудился, высунув язык... Еще поднатужился, крикнул пять раз – и еще решил один пример. Ручку кусал, пыхтел от злости, один раз даже порычал Иван, но трудился» [Давыдычев 1990: 71].	Муки совести: «...and Tom and Joe could not keep back thoughts of certain persons at home who were not enjoying this fine frolic as much as they were. Misgivings came; they grew troubled and unhappy; a sigh or two escaped, un-awares» [Twain: URL].	Иван Семенов и Том Сойер приходят к гармонии с миром через самоанализ.

Гармонизация отношений хулиганов с обществом – конечный этап конфликта или один из вариантов его развития – компромисс, является, по нашему мнению, позитивным результатом. Главные герои книг М. Твена и Л. Давыдычева сохранили внутренний стержень, приобретая новые положительные качества и согласие с миром.

Заключение

Проанализировав сравнительные признаки, можно сделать вывод, что образность главных героев создаётся авторами с помощью разных стилистических средств. Описание эмоций, поведения, действий персонажей проходит все этапы становления героев как личностей, начиная от младшего возраста, заканчивая подростковым. Авторы особенно подчёркивают зарождение бунтарства в образе героев через выразительные средства речи. Том Сойер представляется самодостаточным, любопытным, пробуящим неизведанное, романтическим и ловким. А Иван Семенов – остроумным, чувствующим жизнь здесь и сейчас, мечтательным, решительным и не боящимся идти напролом. В финале произведений мы видим, как оба мальчика приходят к гармонии с обществом, против которого они активно выступали на протяжении всего повествования. На основе этого мы утверждаем, что хулиганство – не отрицательное социальное явление, а скорее закономерный этап становления личности подростка вне зависимости от того, какому культурному пространству он принадлежит.

Данное исследование может быть использовано при составлении факультативных курсов по литературе, стилистике, педагогике и методике для обучения обучающихся стилистическим особенностям текста, обсуждения конфликтов школьников и построение образности и эмотивности главных героев произведений.

Список литературы

- Давыдычев Л. И.* Жизнь Ивана Семенова. Лёлишна из третьего подъезда. Пермь: Кн. изд-во, 1990. 279 с.
- Крупчанов Л.М.* Введение в литературоведение: Учебник / Н. Л. Вершинина, Е. В. Волкова, А. А. Илюшин и др.; Под общ. ред. Л. М. Крупчанова. М.: Издательство Оникс, 2005. 416 с.
- Хуснуллина Л.А.* Уголовно-правовая характеристика хулиганства, дипл. раб, Екатеринбург, 2017. 56 с.
- Шигапова Ф. Ф.* Сходства и различия семного состава слов хулиган и hooligan в русской и английской лингвокультурах, Казань, 2017. 5 с.
- Twain M.* The Adventures of Tom Sawyer. URL: <https://www.planetebook.com/the-adventures-of-tom-sawyer> (last accessed: 30.04.2022).

**COMPARATIVE ANALYSIS OF THE IMAGES OF SCHOOL
HOOLIGANS IN RUSSIAN AND AMERICAN LITERARY WORKS
(L. DAVYDYCHEV “THE STORIES ABOUT IVAN SEMYONOV”
AND M. TWAIN “THE ADVENTURES OF TOM SAWYER”)**

Anastasia D. Oshepkova

Student of Teaching Modern Foreign Languages and Literatures,
Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
a_oshepkova12@mail.ru

Tatyana A. Kudelko

Lecturer of the Department of Linguodidactics
Perm State University
614990, Russia, Bukirev str., 15
pray-1977@mail.ru

The article studies the comparative analysis of the images of school hooligans in the literary works of L. Dvydychev and M. Twain. The article suggests the analyses to be made through speech situations, methods of upbringing of the society for these hooligans (Ivan Semyonov and Tom Sawyer), the reaction of the boys to such measures and further harmonization of the relations between school non-conformist and the outer world.

Key words: comparative analysis, the image of a main hero, speech situation, Ivan Semyonov, Tom Sawyer, the image of hooligan.

УДК 811.111:371.671

**ХРЕСТОМАТИЯ
КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ**

**Ангелина Евгеньевна Кистер,
Софья Андреевна Эшмакова,
Кристина Сергеевна Юрлова,
Ольга Олеговна Боброва**

Студентки факультета современных иностранных языков и литератур
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
realkister@mail.ru

Ирина Александровна Новокрещенных

К. филол. наук, доцент кафедры мировой литературы и культуры
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
ira-tabunkina@mail.ru

Людмила Викторовна Братухина

К. филол. наук, доцент кафедры мировой литературы и культуры
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
loli28@yandex.ru

Тамара Юрьевна Вавилина

К. филол. наук, доцент кафедры лингводидактики
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
vavilinat@mail.ru

Светлана Леонидовна Мишланова

Д. филол. наук, профессор, зав. кафедрой лингводидактики
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
mishlanovas@mail.ru

© Кистер А.Е., Эшмакова С. А., Юрлова К. С., Боброва О. О.,
Новокрещенных И. А., Братухина Л. В., Вавилина Т. Ю.,
Мишланова С. Л., 2022

В статье представлены результаты выпускного проекта по созданию электронной хрестоматии для предметно-языкового обучения иностранному языку и литературе. Материалом хрестоматии стали фрагменты двух англоязычных романов, разделенных столетним периодом (С. Моэм, С. Рушди). Составлен комплекс заданий для развития чтения на иностранном языке, лексического навыка и литературоведческой, культурологической, социокультурной компетенций.

Ключевые слова: электронная хрестоматия, интегрированное обучение, предметно-языковой подход, CLIL, английская литература, культура страны изучаемого языка, Моэм, Рушди.

Под «хрестоматией» мы понимаем «сборник избранных произведений, отрывков из них и материалов, систематически подобранных и предназначенных для изучения языка и/или литературы» [Павленков 1910: 2808; Ожегов 2008: 869; Прохоров 1993: 1465]. Применение хрестоматии в учебном процессе изменяет ход обучения. Хрестоматия является как дополнительным инструментом педагога, при умелом использовании которого можно выйти на совершенно новый качественный уровень образовательного процесса, так и средством самостоятельного обучения. В последние десятилетия «лингвисты и методисты проявляют большой интерес к предметно-языковому подходу в обучении иностранным языкам»: в условиях «расширения межкультурного диалога <...> особую актуальность приобретает изучение языка, ориентированное на практическое его применение» [Ваганян 2015: 54].

Как на обучение языку, так и на усвоение знаний по предмету нацелена методика предметно-языкового интегрированного обучения. Она практикуется в вузах и школах. Наш проект по созданию хрестоматии основан на соединении зарубежной литературы и иностранного языка (английский). CLIL (Content and Language Integrated Learning) – это подход к обучению, при котором определенные научные дисциплины или отдельные их разделы преподаются на иностранном языке [Marsh 2005]. Следствием этого становится двойной практический результат: изучение содержания конкретной дисциплины в сочетании с одновременным совершенствованием иностранного языка.

Важным инструментом в реализации предметно-языкового обучения становится электронная хрестоматия. В ее разработке мы опирались на опыт существующих хрестоматий по зарубежной литературе [Пуришев 1962], [Камянова 2017]. Эти издания содержат фрагменты текстов на русском языке, справочную историко-литературную информацию. Хрестоматия Т. Г. Камяновой представлена в

бумажном варианте, а Б.И. Пуришева – опубликована в формате PDF в сети «Интернет». Мы предлагаем вариант электронной хрестоматии как сборник систематически подобранных в учебных целях или для самообразования материалов по какой-либо отрасли знания, существующий в виде электронного ресурса и содержащий поисковый инструментарий, а также при необходимости мультимедийные компоненты (анимацию, звук, аудио и видео файлы, графику) [Можаева, Фещенко 2004: 9; Господарик 2005: 21]. Преимуществом электронной хрестоматии выступает «возможность использовать значительно больший объем документов, чем это позволяют пособия на печатной основе, системы поиска, мгновенный доступ» [Господарик 2005: 3]. Рассматривая структурную организацию мультимедийной хрестоматии, характерные функции и разные способы подачи информации, исследователи заключают, что «использование мультимедиа и мультимедийной хрестоматии позволяет по-новому взглянуть на учебный процесс. Если ранее информационное поле было представлено в ограниченном учебниками пространстве, то теперь же поле превратилось в качественно новое практически бесконечное цифровое измерение» [Пономарёв 2019: 29].

Среди множества преимуществ электронной хрестоматии отметим также следующие: открытый доступ широкой аудитории, возможность ее дополнения и обновления, функция быстрого поиска информации, мультимедийность и гипертекстовость, персональность и интерактивность, перспектива применения при интегрированном обучении. В разрабатываемой нами электронной хрестоматии добавлены разделы с заданиями, которые позволяют учителю получить обратную связь от учащихся, а при самостоятельном обучении – закрепить изученный материал. Хрестоматия представляет возможности для преподавателей английского языка и литературы дополнить свои уроки новыми материалами.

Нейробиолог, профессор, руководитель Центра исследований чтения и речи в Университете Тафтса Марианна Вулф в книге «Пруст и кальмар. Нейробиология чтения» утверждает, что многое из того, как и о чем мы думаем, основано на знаниях и ассоциациях, возникших в процессе чтения. Объясняется это формирующимися в процессе чтения нейронными связями. Путь для перемещения мысли в мозге становится больше. А если человек старается проанализировать прочитанное, прочувствовать, как думает рыцарь, как ощущает себя раб, объяснить поступки персонажей, он уже не ограничен пределами соб-

ственного мышления [Вулф 2020: 70]. Опрос ВЦИОМ об отношении российских детей и подростков к чтению, проведенный в 2021 г., показал, что ситуация заметно ухудшилась за последнее десятилетие. Спад интереса к чтению признается проблемой и активно исследуется с целью выявить причины и найти решение. «Итоги опроса 2021 г. показывают, что при сохранении нынешней тенденции, российские подростки <...> могут оказаться на более низких позициях, <...> вероятен риск уже в ближайшем будущем получить нечитающее поколение», – предупреждает директор Российской государственной детской библиотеки [Веденяпина 2021]. Современные дети постоянно находятся в цифровом пространстве. Чтобы учебный процесс был более комфортным и интересным, он должен включать в себя самые разнообразные цифровые средства передачи информации.

К старшему дошкольному возрасту уже накоплены впечатления от широкого круга явлений, «с появлением жизненного опыта, способности к наблюдению, анализу, классификации, сравнению и другим мыслительным операциям, ребенок способен оценить предмет искусства, увидеть разницу между реальностью и её изображением» [Казакова 2009: 2]. Важно приобщать обучающегося к чтению и хорошей литературе, которая позволяет познавать мир в его целостности, «стремится утвердить в сознании воспринимающего некоторую систему ценностей», «доставить интеллектуальное и чувственное наслаждение» [Семенова, Ростова, Петрова 2011: 6].

Школьный предмет «Литература» предполагает изучение литературы и устного народного творчества своей и других стран, освоение эстетических взаимодействий между читателем и произведением, развитие навыков взаимодействия с текстом. Общение с произведениями искусства особенно важно для формирования умения воспринимать окружающий мир. Необходимо развивать эстетическое и индивидуальное эмоциональное восприятие у обучающихся и критическое мышление, направленное на развитие у учащихся навыков наблюдения, анализа, синтеза, дедукции, индукции, интерпретации. Развитие этих навыков заложено в стратегию разработки заданий для нашей хрестоматии. Погружение в культуру страны изучаемого языка можно предпринять на уроках иностранного языка через работу с аутентичными текстами, содержащими в себе упоминания разнообразных произведений искусства. Современные сквозные цифровые технологии позволяют познакомиться с ними теснее.

Для наполнения хрестоматии нами были отобраны 12 фрагментов из романов англоязычных писателей первой трети XX и XXI веков – «Луна и грош» Сомерсета Моэма (*The Moon and Sixpence*, 1919) и «Два года, восемь месяцев и двадцать восемь ночей» (*Two Years Eight Month and Twenty-Eight Night*, 2015) Салмана Рушди соответственно. Для наполнения хрестоматии из выбранных нами произведений были отобраны 12 фрагментов. Подготовлены 2 историко-культурологические справки, в которых приведены фотографии авторов, сведения об их творческом пути, интересах, предпосылках к написанию ими избранных нами произведений, информация о них и их содержании. Помимо перечисленного, в хрестоматию помещены: словари к каждому из фрагментов, изображения упомянутых во фрагментах живописных полотен, фронтиспис к роману Рушди, а также глоссарий с литературоведческими и культурологическими терминами.

При разработке заданий мы опирались на теорию программированного обучения, личностно-ориентированный подход, технологию развития критического мышления, методику проектной работы и ФГОС. Всего нами подготовлено 124 задания в соответствии с классификацией заданий Л.С. Журавлевой и М.Д. Зиновьевой (предтекстовые, текстовые, послетекстовые) [Журавлева, Зиновьева 1984], уровнями усвоения учебного материала, выделенными В.П. Беспалько (узнавание, понимание, воспроизведение, применение, творчество) [Беспалько 1970], видами чтения, выделенными Б.А. Глуховым (просмотровое, поисковое, ознакомительное, изучающее) [Глухов 1988], программой интерпретации художественного произведения Э. Панофского (анализ, описание, выявление связей) [Панофский 2009], Таксономией Блума (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка) [Bloom 1956], принципами и приемами анализа литературного произведения [Есин 2010]. Задания направлены на развитие читательского и лексического навыков, социокультурной, культурологической, коммуникативной и литературоведческой компетенций с учетом психолого-педагогических особенностей обучающихся.

При создании электронной хрестоматии были использованы цифровые инструменты (графический редактор), веб-сервисы (электронная галерея искусств, образовательные платформы) и гипертекстовая технология. С их помощью хрестоматия приобретает современный вид и помогает усовершенствовать процесс обучения. Хрестоматия размещена в сети «Интернет» в формате PDF, что упрощает ее применение и распространение.

Литература для внеклассного чтения особенно распространена среди учащихся средней и старшей школы в рекомендуемых учителями «списках на лето», программах факультативных и внеурочных занятий. Применение разработанной нами хрестоматии на уроках английского языка и литературы дает возможность связать интересы учащихся со школьной программой. Хрестоматии как дидактическое и методическое средство обучения, которое содержит различные типы текстов, а также фрагменты из них, составляющие объект изучения учебной дисциплины, призвано вывести учебную дисциплину «Иностранный язык» на новый уровень преподавания и изучения. Отмечается, что люди, много читающие на иностранном языке, сохраняют умение говорить на этом языке дольше, чем люди, читающие мало и во время изучения языка пренебрегающие интенсивным чтением [Клычникова 1977: 81]. Это подчеркивает весомость навыка чтения, следовательно, и значимость создаваемой хрестоматии.

Список литературы

Беспалько В. П. Программированное обучение. Дидактические основы. М.: Высшая школа. 1970. 300 с.

Ваганян А. Г. Реализация методики CLIL в учебниках по иностранным языкам // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2015. С. 54–56.

Веденяпина М. ВЦИОМ выявил проблемы детского чтения. Газета «Культура». 2021. // URL: <https://portal-kultura.ru/articles/news/337097-vtsiom-vyuyavil-problemy-detskogo-chteniya/> (дата обращения: 18.05.2022).

Вулф М. Пруст и кальмар. Нейробиология чтения. М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2020. Перевод с английского Елены Мягковой. 384 с.

Глухов Б. А. Обучение чтению // Методика: Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов / под ред. А.А. Леонтьева. М.: Русский язык, 1988. С. 127–142.

Господарик Ю.П. Электронная хрестоматия в Интернете как средство поддержки учебника истории // Преподавание истории и обществознания в школе. 2005. №2. С. 19–27.

Есин А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. 10-е изд. М.: Флинта: Наука, 2010. 248 с.

Журавлева Л. С., Зинovieва М. Д. Обучение чтению. М.: Русский язык, 1984. 223 с.

Казакова Т. Г. Искусство и ребёнок // Педагогика искусства. №3. 2009. С. 20–26.

Камянова Т. Г. Хрестоматия по англо-американской культуре для изучающих английский язык. Славянский дом книги, 2017. 768 с.

Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 207 с.

- Можжаева Г. В., Феценко А.В.* Электронные ресурсы в историческом образовании // Открытое и дистанционное образование. 2004. №2 (14). С. 13–22.
- Ожегов С. И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. 4-е изд. доп. М.: ООО Технологии, 2008. 250 с.
- Павленков Ф.Ф.* Энциклопедический словарь М.: Труд, 1910. 1559 с.
- Панюфский Э.* Этюды по иконологии: Гуманистические темы в искусстве Возрождения. СПб.: Издательский Дом «Азбука-классика». 2009 (англ. 1939). 480 с.
- Пуришев Б. И.* Хрестоматия по зарубежной литературе. Эпоха Возрождения. Т. 2. М., 1962. 246 с.
- Пономарёв А.А.* Мультимедийная хрестоматия как средство обучения подростков на занятиях по предмету «беседы об искусстве» в детской школе искусств. Екатеринбург, 2019. 86 с.
- Прохоров А.М.* Хрестоматия // Большой Энциклопедический словарь М.: Сов. энцикл., 1993. 1628 с.
- Семенова Е.В., Ростова М.Л., Петрова Е.В.* Идеино-художественный анализ произведения (на примере литературы Англии и США). Красноярск: СФУ, 2011. 90 с.
- Bloom B.S., Krathwohl D.R.* Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain. New York: Longmans, Green, 1956. 403 p.
- Marsh D.* Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. 2002. 184 p.

CHRESTOMATHY AS A WAY OF INTEGRATED TEACHING OF THE ENGLISH LANGUAGE AND LITERATURE

Angelina E. Kister,
Sophia A. Eshmakova,
Kristina S. Yurlova,
Olga O. Bobrova

Students of the Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
realkister@mail.ru

Irina A. Novokreshchennykh

Candidate of Philology, Associate Professor in the Department of World
Literature and Culture
Perm State University
614990, Russia, Bukirev str., 15
ira-tabunkina@mail.ru

Lyudmila V. Bratukhina

Candidate of Philology, Associate Professor in the Department of World
Literature and Culture
Perm State University
614990, Russia, Bukirev str., 15
ira-tabunkina@mail.ru

Tamara Y. Vavilina

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Linguodidactics
Perm State National Research University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
vavilinat@mail.ru

Svetlana L. Mishlanova

Doctor of Philology, professor, head. department of linguodidactics
Perm State National Research University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
mishlanovas@mail.ru

The final results of the creation of an electronic reader for subject-language teaching of foreign language and literature project. The material of the reader was fragments of two English-language novels separated by a hundred-year period (S. Maugham, S. Rushdie). A set of tasks has been compiled for the development of reading in a foreign language, lexical skills and literary, cultural and socio-cultural competencies.

Key words: chrestomathy, electronic chrestomathy, integrated learning, subject-language approach, CLIL.

**АВТОРСКОЕ ВИДЕНИЕ:
ВДОХНУТЬ В ПРОИЗВЕДЕНИЕ НОВУЮ ЖИЗНЬ**

Наталья Николаевна Пешина

Выпускница факультета современных иностранных языков и литератур,
«Лингвистика» («Иностранные языки и межкультурная коммуникация
(испанский язык)»)

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

Статья посвящена сравнительному анализу романа Энтони Бёрджесса «Заводной апельсин» и экранизации Стэнли Кубрика 1971 года. Автор анализирует различия между книгой и фильмом, благодаря которым экранизация Кубрика смогла стать культовым фильмом. В ходе исследования подчеркивается факт того, что именно экранизация, а не книга, принесла настоящую славу этой истории, посодействовав тому, что данное произведение Бёрджесса стало самым известным и значимым в его писательской карьере.

Ключевые слова: антиутопия, экранизация, Кубрик, кинематограф, авторское видение, Бёрджесс.

Перевод одной художественной системы на язык другой имеет долгую историю – при этом, пусть в каждом случае и выбран один объект, очевидно, что, например, «сценическая и кинематографическая интерпретация художественного текста заключается в его перекодировании на принципиально иной язык» [Мильдон 2011: 9–11].

Отправной точкой для кинематографа можно считать 1895 год – тогда состоялся первый кинопоказ. М. В. Ласкова и А. А. Мореско пишут: «За более чем сто двадцать лет существования кинематограф претерпел трансформацию из бульварного аттракциона в огромную индустрию» [Ласкова, Мореско 2021: 114]. До сих пор часто можно услышать, что книга лучше фильма, ведь экранизация всегда вторична – хронометраж фильма не позволяет показать и раскрыть весь сюжет, книжные персонажи, переходя на экран, часто теряют определённые важные характеристики (особенно это касается случаев, когда книги написаны от первого лица, ведь некоторые детали сложно раскрыть и донести через визуализацию, не находясь «в голове» главного героя). Но так бывает не всегда – это мы хотим продемонстрировать на примере одного интересного случая.

В 1962 году был опубликован роман-антиутопия английского писателя Энтони Бёрджесса «Заводной апельсин». Писатель изобразил в нём будущее, его он видит в тёмных красках, а главенствующее место в таком будущем занимают криминальные группировки, состоящие из молодых людей. Роман был принят спокойно, получив, в основном, относительно немного отзывов в британской прессе. Да и сам автор считал, что данное произведение – «средненькая антиутопия в духе Оруэлла, написанная в спешке» [Нэрмор 2012: 222], нечто проходное.

Спустя почти 10 лет после выхода в свет книги Бёрджесса по ней снял фильм Стэнли Кубрик – и его работа сразу же вызвала большой общественный резонанс. Перед тем, как получить статус «культового», фильму и его создателю пришлось пройти огонь и воду – давление со стороны прессы, снятие с проката, обвинения в пагубном влиянии на умы молодёжи (совершающиеся ими уличные преступления связывали с желанием подражать главному герою Алексу), запреты, анонимные (и не совсем) угрозы создателю и т. д. Заслуги Кубрика перед «Заводным апельсином» Бёрджесса неумолимы – именно его экранизация сделала эту книгу самой популярной среди всех произведений автора. Сам Бёрджесс в интервью в 1974 году говорил: «Люди считают меня обычным «мальчишкой», простым помощником Стэнли Кубрика; вторичным создателем, кормящим основного создателя – великого режиссёра» [The Anthony Burgess Centre: эл. ресурс].

Мы решили выделить те изменения, те детали в экранизации, которые, как нам кажется, помогли Стэнли Кубрику вдохнуть новую жизнь в «Заводной апельсин» Бёрджесса, сделав классикой как фильм, так и книгу, а также показав, какое влияние может иметь кино с определённым ярко выраженным авторским видением.

Кубрик «берёт» зрителя первым же кадром – главный герой с пронзительным взглядом, смотрящий прямо в душу, сидит, словно застывший, пока камера медленно отдаляется. Позже этот взгляд получит своё название – «взгляд Кубрика»: «Голова героя должна быть наклонена немного вниз, в то время как взгляд направлен строго вперёд, а камера всё это время фокусируется на лице персонажа. Этот взгляд показывает всю тёмную угрозу, которая исходит от героя одним чётким выражением лица» [DTF: эл. ресурс]. Такой взгляд героев Кубрика, леденящий души зрителя, не похож ни на один другой взгляд.

Следующее, что бросается в глаза, это изменение некоторых второстепенных персонажей. Например, в самом начале как книги, так и фильма, группировка Алекса избивает пожилого человека. Но если в книге это был некий интеллигент, ученый, то в фильме на его место Кубрик ставит пьяницу. Легко сочувствовать хорошо одетому дедуш-

ке-профессору, спокойно шедшему домой, но, если это бездомный пьяница, распеваящий песни на всю улицу, найдутся такие люди, которые будут оправдывать насилие словами «сам нарвался». Таким образом, Стэнли Кубрик уже с самого начала даёт людям повод для дебатов, повод для того, чтобы посмотреть вглубь себя и испытать свои моральные устои.

Группировка Алекса использует следующую схему для проникновения в чужой дом: они говорят, что одному из их друзей плохо, поэтому им необходимо воспользоваться телефоном жильцов, чтобы вызвать скорую. В книге женщина не пускает их в дом, она просто забывает запереть дверь, ребята ломают защелку. В фильме её муж, мистер Александр, говорит, что следует помочь ребятам, поэтому его жена сама отпирает им двери. И, возможно, меняя так эту сцену, где супруги сами пускают ребят в дом, Кубрик подчеркивает, что в нашем жестоком мире тяжело кому-то доверять, ведь жертвами становятся в первую очередь те, кто готов прийти на помощь другим. Интересно, что сам мистер Александр является alter ego самого Бёрджесса – он тоже пишет книгу «Заводной апельсин», тоже переживает то, что пережил Бёрджесс (избиение своей жены, а затем ее последующую смерть).

В этой же локации происходит другая сцена, ставшая одной из самых известных для узнавания фильма. Кругом хаос, происходит избиение хозяев, Алекс собирается насиловать жену мистера Александра на его глазах – и при этом он распевает «Singin' in the Rain», заглавную песню из одноимённого мюзикла (1952 г., реж. Джин Келли и Стэнли Донен), – добрую, размеренную, вдохновляющую песню, которая является одной из самых любимых и популярных американских песен и по сей день (в рейтинге 100 лучших песен из американских фильмов за 100 лет [AFI: эл. ресурс] Американский институт киноискусства поставил эту песню на 3 место). Исполнение такой песни во время жестокой сцены – очередной приём, заставляющий зрителя испытывать разнообразные эмоции и позволяющий «втянуть» его во все происходящее, благодаря чему после завершения просмотра человек будет продолжать думать о фильме и возвращаться к нему.

Говоря о музыке, стоит отметить использование классической музыки в фильме – британский режиссёр Тони Палмер говорил: «До Кубрика музыка в фильмах была либо декоративной, либо вызывающей нужные эмоции. Из-за того, что Кубрик начал использовать классическую музыку, она стала важной частью сюжета, интеллектуальной энергией картины» [Исрапилов 2018: эл. ресурс]. В экранизации «Заводного апельсина» Стэнли Кубрик также использует классическую музыку (Россини, например) в сценах насилия – и каждый раз это вы-

зывает некий когнитивный диссонанс, ведь насилие должно вызывать ужас, но благодаря классической музыке возникает непонятное ощущение порядка.

Когда в очередной раз ребята приходят устраивать дебош в чужой дом, они собираются использовать старую схему, но женщина наотрез отказывается открывать дверь, ей все происходящее кажется странным. В книге мы не видим момента, как она звонит в полицию до того, как Алекс ворвется к ней в комнату, зайдя в дом через окно на втором этаже. То есть, когда в книге Алекс начинает крушить всё, драться с хозяйкой дома, мы не подозреваем о скором приезде полиции. В фильме мы знаем и понимаем, что полиция может нагрянуть в любой момент. Кубрик опять заставляет зрителя испытывать смешанные чувства – Алекс, вроде как, плохой парень, поэтому хочется, чтобы полиция быстрее приехала, но, с другой стороны, – он главный герой, а мы привыкли переживать, когда главному герою грозит опасность.

По сюжету Алекс попадает в тюрьму, в сплошной беспредел, где нам показывают невозможность исправить человека таким способом. В книге тюремная форма не играет никакой роли, Бёрджесс не акцентирует внимание на ней. Кубрик же делает здесь особый акцент – увидев тюремную форму, зритель сразу может отметить, что где-то он уже такое видел. Где? В Третьем рейхе. И даже главный охранник не только внешне похож на Гитлера, он не только двигается как марширующий нацистский солдат, но и кричит точно так же, как и Гитлер во время своих выступлений. При ознакомлении с другими работами Кубрика, невозможно не заметить, что любое злоупотребление властью приводит режиссёра в ужас: он часто использует политический подтекст в своих фильмах (не говоря уже о целых картинах, посвящённых войне, как, например, «Тропы славы» (1957) или «Цельнометаллическая оболочка» (1987), которые Кубрик снял с пацифистским посылом).

После освобождения Алекс возвращается домой – к этому времени его книжные родители ещё не читали новости, поэтому они думают, что Алекс сбежал. В фильме в этой сцене перед приходом Алекса мы видим, как его родители читают газету, где пишут об Алексе и эксперименте, который над ним провели. Но, даже зная, какой теперь их сын, родители не принимают его и относятся к нему по-прежнему. Думается, Кубрик хотел в очередной раз дать зрителю задуматься, ещё больше подчеркнуть мысль Бёрджесса, что в этом мире нет опоры даже на близких людей.

Также мы решили выделить не деталь, а персонажа, а именно главного героя. Кубрик, и, конечно, Малкольм Макдауэлл, актёр, испол-

няющий роль Алекса, сделали этого героя более глубоким, более харизматичным, он располагает к себе больше, нежели книжный Алекс (взять хотя бы то, что книжный Алекс, например, насилует 10-летних девочек из музыкального магазина, в то время как в экранизации все происходит по взаимному согласию с его ровесницами). Несмотря на то, что он является антигероем, ему начинаешь сочувствовать и сопереживать – при прочтении части про жизнь Алекса после тюрьмы не особо проникаешься этим героем, как и все предыдущие части до этого, но, смотря эту же часть в фильме, с каждым новым ударом зритель начинает сочувствовать Алексу, понимая, что теперь и он тоже жертва.

И, наконец, стоит сказать о концовке фильма, которая представляется как одно из главных изменений при экранизации романа Бёрджеса. В книге с возрастом у Алекса ослабевает стремление к насилию, он размышляет о своём будущем. В фильме Стэнли Кубрика концовка приводит в замешательство – во-первых, она происходит в больнице (в книге после больницы ещё происходят другие события), а также мы не понимаем, «вылечился» ли Алекс, что с ним происходит, что с ним будет, о чём он думает? Кубрик даёт зрителю очередную пищу для размышлений.

Подводя итог, мы можем сказать следующее – визуальная составляющая, поднятие насущных тем, авторские приёмы, «смягчение» главного героя и его большая привлекательность для зрителей, вызов противоречий в их чувствах, – всё это позволяет Кубрику создать шедевр, который по многим оценкам превосходит оригинал. Закончить наше исследование хотелось бы словами кинокритика Станислава Зельвенского: «Это уникальный образец высочайшего режиссёрского мастерства, настоящий триумф манипуляции. Мы можем закрыть глаза, только если нам разрешит Стэнли Кубрик, а не разрешит – будем рыдая смотреть на экран» [Зельвенский 2021: электронный ресурс].

Список литературы

Бёрджес Э. Заводной апельсин / пер. с англ. В. Бошняка. М: Издательство АСТ, 2020. 252 с.

Зельвенский С. И. «Заводной апельсин»: фильм-шокер, который не дает закрыть глаза. URL: <https://www.kinopoisk.ru/media/article/4005469/> (дата обращения: 21.02.2022).

Исраилов А. Рассказываем об уникальном почерке великого режиссера, который мыслит языком кино. URL: <https://www.film.ru/articles/rasskazyvaem-ob-unikalnom-pocherke-velikogo-rezhissera-kotoryy-myslil-yazykom-kino> (дата обращения: 20.02.2022).

Ласкова М. В., Мореско А. А. Междисциплинарные заимствования терминов в дискурсе киноведения // Гуманитарные и социальные науки. 2021. №2. С. 114–122.

Мильдон В. И. Что же такое экранизация? // МИРС. 2011. №3. С. 9–14.
Нэрмор Д. Кубрик / пер. с англ. Е. Микериной. М: Rosebud Publishing, 2012. 400 с.

American Film Institute. AFI's 100 years...100 songs. The 100 Greatest American Movie Music. URL: <https://www.afi.com/afis-100-years-100-songs/> (дата обращения: 21.02.2022).

DTF. Зеркало души: что такое «Взгляд Кубрика». URL: <https://dtf.ru/u/64855-maksim-blasko/106249-zerkalo-dushi-cto-takoe-vzglyad-kubrika> (дата обращения: 21.02.2022).

Stanley Kubrick. *A Clockwork Orange*. Warner Bros., 1971.

The Anthony Burgess Centre. Anthony Burgess interviewed in Italy in 1974 about *A Clockwork Orange*. URL: http://www.masterbibangers.net/ABC/index.php?option=com_content&view=article&id=49:anthony-burgess-interviewed-in-italy-in1974-about-a-clockwork-orange&catid=37:by-ab&Itemid=62 (дата обращения: 18.02.2022).

AUTHOR'S VISION: TO BREATHE NEW LIFE IN THE WORK

Natalia N. Peshina

Graduate student of Linguistics (Foreign Languages and Intercultural Communication (Spanish)),

Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures

Perm State University

614990, Russia, Bukirev str., 15.

ms.npeshina@mail.ru

The article is devoted to a comparative analysis of the novel «*A Clockwork Orange*» by Anthony Burgess and the film adaptation by Stanley Kubrick in 1971. The author analyzes the differences between the book and the film, thanks to which Kubrick's adaptation could become a cult film. The study highlights the fact that it was the film adaptation, and not the book, that brought the real fame to this story, helping to make this work of Burgess the most famous and significant in his writing career.

Key words: dystopia, film adaptation, Kubrick, cinematography, author's vision, Burgess.

УДК 821.111(091)

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ В РАССКАЗЕ А. СМИТ «THE DETAINEE'S TALE»

Владлена Анатольевна Сивкова

студентка факультета современных иностранных языков и литератур,
«Лингвистика»

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
vlada.sivkova.01@mail.ru

Наталья Сергеевна Тарасова

ст. преп. кафедры лингвистики и перевода

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

В статье исследуются языковые средства выражения точки зрения в рассказе А. Смит «The Detainee's Tale», которые были выявлены на морфологическом, лексическом и синтаксическом уровнях языка. В ходе исследования была также выявлена зависимость точки зрения от объекта описания. Было выявлено позитивное отношение субъекта выражения точки зрения к героям произведения, негативное отношение к освещаемой проблеме в принципе.

Ключевые слова: Али Смит, рассказ, точка зрения, языковые средства.

Проблема точки зрения как категории художественного текста является популярным направлением исследований современных ученых. Несмотря на то, что понятие «точка зрения» издавна и широко используется применительно к описанию произведений словесного искусства, в качестве научного данный термин начали употреблять только на рубеже XIX–XX вв. Сейчас, в веке XXI, интерес исследователей к работе с данной категорией усиливается все больше в связи с ее особым значением при анализе произведений современных авторов, преимущественно представляющих постмодернизм. Для данного литературного направления характерны особое положение автора по отношению описываемым событиям, его множественность, наличие маски или двойника, разрушение граней, размытие границ между произведением и реальностью [Веракисич 2010], эксперименты с формой и стилем повествования, а также переосмысление роли читателя, поэтому исследу-

дования категории «точка зрения» представляют особый интерес в рамках развития современной лингвистики и литературоведения.

Согласно терминологии, предложенной Б. А. Успенским, «точки зрения – это авторские позиции, с которых ведется повествование» [Успенский 1970: 10]. Успенский выделяет четыре плана, или уровня, проявления точек зрения: оценочный, фразеологический, пространственно-временной и психологический. Точка зрения в художественном тексте, как и общий смысл произведения, выражается с помощью различных языковых средств. Языковые средства – средства разных уровней языка [Жеребило 2010]. Для привлечения внимания читателя к точке зрения, выраженной в художественном произведении, и усиления воздействия авторской позиции на читателя, в том числе, используются также языковые средства выразительности. Языковые средства выразительности – формы языка, которые служат для эмоционального или логического усиления речи [Гальперин 1954: 43]. Комплекс языковых средств реализует авторский замысел и позволяет читателю определить тип повествования и доминирующую точку зрения в произведении.

Рассказ А. Смит «The Detainee's Tale» представляет особый интерес для исследования в контексте изучения категории «точка зрения», вследствие определяющего значения данной категории в вопросе анализа и интерпретации смысла произведения. Рассказ входит в сборник «Refugee Tales», который объединяет произведения нескольких британских авторов. Все рассказы написаны по мотивам одноименного проекта, в ходе которого авторы общались с иммигрантами, беженцами и людьми, находящимися в заключении в центрах временного содержания мигрантов, а также оказывали им моральную и материальную поддержку. Главной целью проекта является привлечение внимания к кризису беженцев и проблемам мигрантов. В рассказе «The Detainee's Tale» в частности раскрываются проблемы, связанные с миграционным кризисом в странах Европы и Северной Америки. Главный герой рассказа – молодой человек родом из Ганы, который попал в Великобританию вследствие незаконной торговли людьми.

Произведение можно разделить на две смысловые части: разговор рассказчика и главного героя в аудитории Лондонского университета и посещение рассказчиком центра временного содержания мигрантов. Повествование в рассказе ведется от второго лица, рассказчиком является писательница, с которой главный герой делится своей историей. Полное название рассказа – «The Detainee's Tale as Told to Ali Smith», из чего можно сделать вывод, что прототипом героини-писательницы является автор рассказа, Али Смит. Дополнительным тому подтвер-

ждением является тот факт, что произведение основано на опыте автора, полученном при участии в проекте «Refugee Tales». Однако полностью отождествлять автора и рассказчика нельзя, так как рассказчик является частью художественного мира, созданного автором, и существует только внутри него. Именно рассказчик является субъектом выражения точки зрения в рассказе. Объектом же являются события, происходящие с главным героем и другим заключённым в узком смысле и положение мигрантов в обществе в целом в широком.

Точку зрения, представленную в данном произведении, читателю позволяет выявить наличие в тексте языковых средств её выражения. В ходе исследования средства выражения точки зрения были выявлены на морфологическом, лексическом и синтаксическом уровнях языка.

На морфологическом уровне точка зрения выражена главным образом использованием определенных временных форм глаголов. Рассказчик использует времена группы Present (Present Indefinite и Present Continuous) для описания беседы с главным героем в аудитории Лондонского университета и Future (Future Indefinite и Future Perfect) для описания поездки рассказчика в центр временного содержания мигрантов. Использование форм настоящего и будущего времени является нетипичным для жанра рассказа. Как правило, в прозе настоящее время используется для усиления желаемого эффекта, в данном случае эффекта эмоционального воздействия на читателя, а также эффекта близости с персонажем.

Помимо форм глаголов, примечательно также многократное использование усилительных частиц *much* и *more*, в некоторых случаях их сочетания, например, «*something much more downmarket*» [Smith 2016]. Неоднократно используется и частица *only*, например, в предложении «*The only clothes you've got are made from the sacks you drag, shorts sewn from sack*» [там же]. Использование данной частицы акцентирует внимание читателя на том факте, что главный герой был лишен много, в том числе и права выбора, создает атмосферу безвыходности и гнета. В целом, использование частиц в рассказе направлено на усиление эмоциональной составляющей текста.

На лексическом уровне точка зрения выражена использованием эмоционально окрашенной и оценочной лексики, которую можно разделить на несколько групп в соответствии с объектом описания:

1) Лексика, выражающая отношение к окружающей среде, обстановке («*the nondescript university room*», «*the cheap blue seats*»).

2) Лексика, описывающая героев – заключённых («*a small man, dainty even, and gentle*», «*a sweet tired boy*»).

3) Лексика, описывающая эмоциональное состояние героев- заключённых («*the real depth of **depression** in the young man I've just met*», «*as if your whole body fills with **pain***»).

4) Лексика, отражающее отношение рассказчика к ситуации в целом. («*I am an **idiot***», «*As I say it I will feel **guilty**, though I'm telling nothing but the truth*» [там же].)

Лексика, описывающая героев-заключённых, имеет положительное значение или положительные коннотации. Лексика, относящаяся к описанию состояния героев, окружающей обстановки и ситуации в целом, напротив представлена в рассказе отрицательно.

Дополнительно стоит упомянуть об использовании лексики, «указывающей на степень осведомлённости повествователя о происходящих событиях» [Туницкая 2017: 42], так как она также является средством выражения точки зрения в произведении. Многократное использование глагола «find out» в изучаемом рассказе свидетельствует о новизне описанной в произведении проблемы как для рассказчика, так и для читателя. Рассказчик ранее не сталкивался с данной проблемой, он впервые открывает для себя всю ее глубину, как и читатель при знакомстве с произведением. В финальной части рассказа используется структура «think of», в отрывке объемом в страницу данная структура используется шесть раз, из чего можно сделать вывод, что в ходе развития сюжета произведения степень осведомленности рассказчика о проблеме меняется: на протяжении всего произведения он знакомится с проблемой, углубляется в нее и постепенно приходит к ее осознанию, а также к необходимости поисков путей ее решения. Использование данного вида лексики помогает проследить изменение отношения рассказчика к проблеме по мере более детального ее изучения.

Следуя терминологии Успенского, вышеописанная лексика является выражением идеологического плана точки зрения, так как главным образом именно через нее автор дает оценку происходящим событиям. Особенно примечательна лексика, описывающая героев-заключённых, так как наименование определенным образом персонажей служит показателем того, какую позицию принимает автор по отношению к ним в произведении. Также мы видим зависимость точки зрения от объекта описания, в зависимости от того, идет ли речь о героях-заключённых или об окружающей их обстановке и ситуации в целом различается авторская оценка.

На синтаксическом уровне особенности точки зрения явлены, в первую очередь, с помощью экспрессивного использования предложений разного типа. С помощью коротких предложений передается эмоциональное состояние как рассказчицы, так и героев-заключённых.

Например, для описания речи главного героя, когда ему особенно тяжело рассказывать о пережитых им событиях, характерно использование коротких предложений, имитирующих живую речь. Таким образом, читатель понимает, насколько герою непросто делиться своей историей. Короткие бессоюзные предложения могут также передавать смятение героев, спутанность их мыслей.

Длина предложений также отражает ход течения времени. Например, при описании избиений героя владельцами фермы, на которой он жил в детстве, использованы длинные предложения, показывающие продолжительность и в то же время мучительность этих истязаний для героя. Использование же коротких предложений отражает быстрое течение времени и быструю смену событий.

Повторяемость событий также отражена на синтаксическом уровне изучаемого произведения. После того, как героя арестовали и поместили под стражу в центр временного содержания мигрантов, на протяжении нескольких лет его то отпускали на свободу, то арестовывали снова. Его положение остается неопределенным, он не может полностью освободиться от опасности заключения, что подчеркивается в следующем отрывке: «*And being out of **detention**, and knowing they can put you back in **detention**? It is all like still being in **detention**. Detention is never not there*» [Smith 2016]. Использование таких приемов, как эпифора и анадиплосис, в сочетании с риторическим вопросом усиливает эмоциональный эффект отрывка, выражая высокую степень сочувствия рассказчика к главному герою и степень его недовольства системой, из-за которой герой вынужден испытывать постоянный страх в связи с опасностью задержания.

До встречи с главным героем несправедливость устройства системы взаимодействия государственных структур с мигрантами находилась вне поля зрения рассказчика. Новизна проблемы взаимодействия общества и мигрантов для него заметна по степени его удивления условиями содержания под стражей заключённых в центре временного содержания мигрантов. Удивление рассказчика несправедливостью обращения с ними выражено с помощью ряда синтаксических средств, в том числе стилистических приемов. Например, в предложении «*Everywhere else there are bright information posters proclaiming in words and symbols how people of all origins, ethnicities, religions and sexual orientations will be **treated equally** here*» [там же] мы видим использование ситуационной иронии, плакаты на стенах центра временного содержания мигрантов гласят, что ко всем людям здесь относятся одинаково, как мы узнаем из рассказов героев – заключённых, отношение ко всем здесь действительно одинаковое, однако ирония заключается в том,

что оно одинаково жестоко. Использование в приведенном выше предложении ряда однородных членов, конкретизирующих характеристики людей, в связи с наличием которых они могут подвергнуться дискриминации, усиливает иронический эффект.

Рассказчик также выражает неприятное удивление условиями содержания заключённых в центре временного содержания мигрантов. Особенно его удивляет отсутствие воздуха, о котором он упоминает несколько раз в ходе нарратива. В предложении «*Airless, the room, and its windows barred and perspexed – and suddenly I'll understand what you were telling me this morning, about how a window, when no air can come through it, isn't the same thing as a window*» [там же] с помощью эллипсиса в начале предложения создается эффект удущья, передающий вербально нехватку воздуха таким образом, чтобы читатель мог почувствовать ее через текст. Кроме воздуха, заключённые лишены также какой-либо медицинской помощи, психологической поддержки.

По мере того, как рассказчик узнает больше о судьбе героев, об условиях их пребывания в центре временного содержания мигрантов, растёт степень его удивления и недовольства, увеличивается частота проявления эмоциональности. Ближе к финальной части произведения учащается использование сочетания парцелляции, риторического вопроса и лексического повтора, комплекс этих приемов отражает негодование рассказчика в отношении сложившейся ситуации.

В ходе повествования постепенно нарастает эмоциональное напряжение рассказчика, оно достигает своего пика в последнем предложении перед финальной сценой рассказа. «*What kind of a life are we living on this earth when a photocopied piece of paper can mean and say more about your life than your life does?*» [там же] Вопрос, обращенный рассказчиком как самому себе, так и к читателю, отражает главную идею произведения — необходимость изменения отношения общества к ценности человеческой жизни в целом и жизни мигранта в частности. Поскольку данный вопрос предшествует развязке произведения, он также эмоционально готовит читателя к финалу.

Эмотивная составляющая повествования не только отражает внутреннее состояние рассказчика, но и эксплицирует восприятие им окружающей действительности. Эмоции, выраженные в тексте, сопереживание и жалость по отношению к героям-заключённым, являются альтруистическими по своему ценностному содержанию, согласно классификации, предложенной психологом Б. И. Додоновым [Додонов 1978]. Следовательно, выражают ценностную оценку событий, описанных в рассказе, и поднятой в произведении проблемы со стороны субъекта точки зрения. Интенсивность же эмоций в изучаемом расска-

же отражает значимость проблемы для субъекта точки зрения. Таким образом, использование вышеописанных языковых средств является отражением личной жизненной позиции автора внутри произведения. По отношению к уровням языка, наиболее широко точка зрения в изучаемом произведении выражена на синтаксическом и лексическом уровнях.

Список литературы

Вераксич И. Ю. Литература постмодернизма/ Зарубежная литература. XX век. Курс лекций. Лекция №№ 16–17, 2010 [Электронный ресурс] URL: <http://20v-euro-lit.niv.ru>. (дата обращения: 07.12.2021).

Гальперин И. Р. Речевые стили и стилистические средства языка. Журнал «Вопросы языкознания». Выпуск 4, 1954. С. 76–86.

Додонов Б. И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978. 272 с.

Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Издание 5-е. Назрань: Пилигрим, 2010. 486 с.

Туницкая Е. Л. Грамматика художественного дискурса: проявление позиции говорящего. Журнал «Вестник Московского государственного областного университета». Серия: Лингвистика. Номер 3, 2017. С. 38–46.

Успенский Б. А. Поэтика композиции. Структура художественного текста и типология композиционной формы. М.: Искусство, 1970. 224 с.

Smith A. The Detainee's Tale as told to Ali Smith / Refugee Tales. Ed. by David Herd and Anna Pincus. London: Comma Press, 2016. P. 49–62.

LANGUAGE MEANS OF EXPRESSING VIEWPOINT IN A. SMITH'S «THE DETAINEE'S TALE»

Vladlena A. Sivkova

Student of Linguistics, Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15. vlada.sivkova.01@mail.ru

Natalya S. Tarasova

Senior Lecturer in the Department of Linguistics and Translation
Perm State University
614990, Russia, Bukirev str., 15. snowy_villette@mail.ru

The article studies the language means of viewpoint in A. Smith's *The Detainee's Tale*, that have been identified at the morphological, lexical and syntactic levels of the language. In the course of the research the dependence of the viewpoint on the object of description was revealed. The positive attitude of the subject of expressing viewpoint to the heroes of the story and negative attitude to the issues being covered were identified.

Key words: Ali Smith, short story, viewpoint, language means.

ПРИЗНАКИ ПРОСТРАНСТВА В РАССКАЗЕ «БОБОК» И ИХ СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ

Мария Александровна Храмушина

студент факультета современных иностранных языков и литератур, «Перевод и переводоведение»

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
shadespeople@gmail.com

Олег Иванович Сыромятников

д. филол. н., профессор кафедры русского языка и стилистики
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
pani_perm@list.ru

Статья посвящена исследованию признакам пространства в рассказе Ф. М. Достоевского «Бобок». Автор анализирует особенности отражения пространственных категорий в русском и английском языках в виде основных пространственных оппозиций, а также особенности конкретизации русских способов обозначения пространства в англоязычном тексте.

Ключевые слова: признаки пространства, переводческие методы, Достоевский.

В каждой культуре существует собственная модель вселенной, и пространственные категории имеют немаловажное значение при ее создании и выражении [Lotman 1976: 210]. Понимание того, что жизнь человека невозможна вне пространства, нашло отражение в языке, где пространственные категории, оформленные в виде основных оппозиций «верх/низ», «близость/дальность», «заключенность в пространство/вынесенность за пределы пространства» [Хайрулин 2019: 6], служат для описания знаний о мире и их систематизации. По мере развития языка пространственные отношения приобретали непространственные значения, что выразилось в формировании архетипических и оригинальных пространственных коннотаций, а также в формировании пространственных метафор, языковых штампов [Хайрулин 2019: 6].

Пространство может рассматриваться как определенный параметр художественной картины мира, что особенно значимо для исследования признаков пространства в рассказе Ф. М. Достоевского «Бобок»,

где оппозиция «верх/низ», выраженная местоименными наречиями «здесь/там», имеет не только лингво-культурологическое, но и важное художественное значение, так как служит для выражения основной идеи рассказа. Здесь, как и в других произведениях, Достоевский-мыслитель превращает конечный реальный мир в рельеф бесконечного духовного мира, но при этом не стирает указатели на реальное пространство.

Рассмотрение способов организации пространства целесообразно начать с рассмотрения высказываний, которые содержат предложную конструкцию, служащую главным способом выражения пространственных отношений и представляющую носителем конкретного пространственного значения [Хайрулин 2019: 9].

Семы пересечения пространства от одного его предела до другого могут отсутствовать в исходном варианте и присутствовать в переводе: ...попал на похороны [Достоевский 1980: 43]. / I hit upon a funeral [Dostoevsky 2012: URL]. *Понасть*, или *понасться*, означает «оказаться на пути перед кем-л., встретиться кому-л.» [Ожегов 2010]. В данном случае в оригинале преобладает сема движения, однако в ней заложен и метафорический смысл, реализующийся в данном контексте – «проникая, просачиваясь, падая и т. п., оказаться где-л.» [Ожегов 2010], так как герой, оказавшись на кладбище, попадает в духовный мир, проводником в который служит похоронная процессия. Само кладбище выступает своеобразным маркером границы материального и духовного миров. Смысл лексемы, скрытый в оригинале, эксплицируется в английском переводе при помощи фразового глагола to hit upon, где upon передает мысль о пересечении пространства, причем его осмысление происходит не только в терминах плоскости.

Особого внимания заслуживают языковые способы осмысления объема пространства, когда пишущий представляет пространство в качестве вместилища объектов, причем вместилищность (В. И. Хайрулин) каждого объекта может быть разной [Хайрулин 2019: 14]. Эта способность может выделяться при описании понятий, не имеющих в равной степени признаков места для помещения чего-либо. Рассмотрим это на примере предложений, представленных по мере убывания вместилищности описываемого объекта:

1. ...заглянул в могилки [Достоевский 1980: 43]. I looked into the graves [Dostoevsky 2012: URL].
2. ...вышел из церкви на воздух [Достоевский 1980: 43]. I went out of the church into the air [Dostoevsky 2012: URL].

3. Сел на памятник и соответственно задумался. [Достоевский 1980: 44]. I sat on a tombstone and sank into appropriate reflections [Dostoevsky 2012: URL].

4. Тут-то я и забылся. [Достоевский 1980: 43]. At that point I sank into forgetfulness [Dostoevsky 2012: URL].

5. Подавай двадцать пять тысяч, не то завтра обревисуют [Достоевский 1980: 50]. 'Give me twenty-five thousand, if you don't they'll look into your accounts tomorrow [Dostoevsky 2012: URL].

6. Cher Клиневич, я совершенно с вами согласен и напрасно вы... пускались в такие подробности [Достоевский 1980: 50]. "Cher Khnevitch, I quite agree with you, and there was no need for you... to go into such details [Dostoevsky 2012: URL].

В первом примере «могилки» предстают объемными объектами пространства, которые могут содержать/хранить в себе другие объекты. В словаре Ожегова приведено следующее определение: 1. Яма для погребения тела умершего, а также насыпь на месте погребения [Ожегов 2010]. Grave. 1. an excavation made in the earth in which to bury a dead body, т.е. выемка в земле для захоронения тела. 2. any place of interment; a tomb or sepulcher, т.е. любое место захоронения; гроб или гробница [Concise 2020].

Во втором примере понятие вместилищности не выражено так явно, однако все же присутствует: 2. Такая атмосфера как дыхательная среда человека, живого организма [Ожегов 2010], то есть воздух может быть вместилищем чего-то, однако такое его значение нивелируется предлогом «на», имеющим семантику обозначения «поверхности, на которой сверху располагается или куда направляется что-нибудь» [Ожегов 2010]. Подтверждение этому видно из словарного определения лексемы air: 2. a stir in the atmosphere; a light breeze [Concise 2020].

В примерах 3-6 понятие вместилищности в исходном смысле отсутствует, но реализуется в английском переводе благодаря употребляемому предлогу into. Его словарное определение выражает идею движения по направлению к определенной цели, которая находится внутри определенного объекта: expresses motion or direction to a point within a thing [Concise 2020]. Благодаря использованию этого предлога понятия, не имеющие прямой семантики вместилищности, предстают в плане объема и пространства, как, например, reflections/воспоминания или forgetfulness/забытье из вышеприведенных примеров.

Предлог into наделяет понятия метафорическим смыслом вместилищности и приписывает им пространственную характеристику, что видно на примерах 5-6. В приведенных предложениях accounts и details наделяются признаком вместилищности, поскольку в сознании гово-

рящего и слушающего они как бы представляются пространством, куда, как в помещение, входит человек.

Такой пространственный план служит основанием для того, чтобы осмысливать отвлеченные понятия как определенные ограниченные пространства, где пребывает человек: «соответственно *задумался*» – «I *sank into appropriate reflections*», «забылся» – «I *sank into forgetfulness*».

Случаи соответствия русских и английских предлогов чаще всего происходят в сочетаниях с предлогами *in* и *in*:

1. Они заперли всех своих дураков в особенный дом.

They have shut up all their fools in a house apart Dostoevsky 2012: URL].

2. Первые два в церкви и под папертью.

The first two grades are tombs in the church and under the porch [Dostoevsky 2012: URL].

3. ...мертвецы в гробу делаются так тяжелы.

Why is it that corpses in their coffins are so heavy? Dostoevsky 2012: URL].

4. Здесь вы сгниете в гробу.

Here you will rot in the grave [Dostoevsky 2012: URL].

5. Разврат в таком месте...

Depravity in such a place! [Dostoevsky 2012: URL].

Все примеры объединены тем, что конструкции с предлогом *in* имеют семантику направленного движения куда-то или нахождения где-либо [Ожегов, Concise]. Использование этих предлогов позволяет провести аналогию между примерами на основе проникновения в какое-то пространство и нахождения в нем, причем с помощью предлога *in* в переводящем языке подчеркивается объёмность и вместительность пространства *house, church, coffins, grave*.

Описание внешнего пространства зависит от того, где именно локализуется себя говорящий, то есть при таком антропоцентрическом взгляде на пространство имеют значение оппозиции *внутри/снаружи* и *в/вне*, что находит выражение в предлогах *in/out inside/outside*. Противопоставление *inside/outside* является весьма распространенным в английском языке, тогда как в русском языке мы не находим прямого соответствия этим лексическим единицам [Хайрулин 2019: 26]. Признак *out* описывает пространство вне схемы антропоцентризма: он дает представление о пространстве «вне конкретного помещения»:

1. I went out in search of diversion [Dostoevsky 2012: URL].

2. I went out of the church into the air [Dostoevsky 2012: URL].

Такое понимание предлога дает основание для выявления его метафорических значений. Так, в примерах «to go out of my mind», «they

are out for phenomena» лексемы mind и phenomena осмысливаются как некоторые пространственные категории, которые покидает герой. Разделение пространства на outside/inside подразумевает, что пространство описывается изнутри. В этом случае говорящий находится за границей, отделяющей inside от outside, при этом он осмысляет пространство, находясь внутри его пределов: Вышел, пока служба, побродить за врата [Достоевский 1980: 43] / I went out while the service was going on and strolled outside the gates [Dostoevsky 2012: URL].

«За врата» является признаком с более узким значением, чем outside, обозначающим пространство вне предела, поэтому такой прием следует считать генерализацией.

Расположенность предмета по вертикали вниз описывается с помощью предлога under. В обоих языках способы описания такой расположенности в пространстве тождественны в большинстве случаев. Переводчик буквально воспроизводит авторский текст, но это не вызывает искажения смысла признака-предлога в оригинальном тексте, причем в переводе предлог under наделяется пространственно-проксимальным признаком (Около, в непосредственной близости к чему-нибудь [Ожегов 2010]):

1. The first two grades are tombs in the church and under the porch.
2. That the sounds came from under the tombstones.
3. ...how a manservant swept you out from under a married couple's bed.

Оппозиция верх/низ, наиболее распространенный вид пространственных отношений, выражается в английском языке через предлоги up и down. Важно упомянуть, что и в русском, и в английском языках точкой отсчета при этом служит земля: down Denoting motion: from above... to ground [Concise 2020]; Вниз. По направлению к низу, к земле [Ожегов 2010].

1. Я нагнулся и прочел надпись на памятнике [Достоевский 1980: 45]. I bent down and read on the tomb [Dostoevsky 2012: URL].

2. И не лег бы я подле вас ни за что [Достоевский 1980: 45] And I would not have lain down beside you not for any money [Dostoevsky 2012: URL].

В русском тексте направленность указывается не всегда и чаще всего выражается в семантике предикативного или другого признака в рамках высказывания, тогда как в английском варианте она наделяется специальной маркированностью.

Пространственная направленность вниз может быть имплицитована в русском тексте и выражена в английском переводе, потому как английский язык гораздо более точен в указании пространства, нежели русский. В приведенных примерах *down* используется для указания передвижения в пространстве, что не только выполняет роль средства конкретизации в переводе, но и служит для выражения основной идеи рассказа:

1. Так зачем вы сюда легли? / Then why did you come and lie down here.
2. Если уж здесь до того дошло... / If it has come to this down here...

Список литературы

Достоевский Ф. М. Полное собрание сочинений: в 30 т. Т.21. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1980. 551 с.

Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: А Темп, 2010 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://slovarozhegova.ru/> (дата обращения: 15.03.2022).

Хайрулин В. И. Анализ романов Ф. М. Достоевского и их переводов на английский язык: Основные параметры действительности. М.: ЛЕНАНД, 2019. 136 с.

Dostoevsky F. Bobok, Posted on October 1, 2012 by Biblioklept [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://biblioklept.org/2012/10/01/read-bobok-a-short-story-by-fyodor-dostoevsky/> (дата обращения: 15.03.2022).

Concise Oxford English Dictionary, 2020 (electronic app).

Lotman J. Problem przestrzeni artystycznej // Pamietnik Literacki. Weoclaw: Ossolineum, 1976. No. LXVII/1. P. 213–227.

INDICATORS OF SPACE IN THE STORY "BOBOK" AND METHODS OF THEIR TRANSFER IN TRANSLATION

Maria A. Khramushina

Student of Translation, Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
shadespeople@gmail.com

Oleg I. Syromyatnikov

Doctor of Philology, Professor in the Department of Russian language and
stylistic
Perm State University
614990, Russia, Bukirev str., 15
pani_perm@list.ru

The article is devoted to the study of the features of space in F. M. Dostoevsky's story *Bobok*. The author analyzes the features of the indicators of spatial categories in the Russian and English languages in the form of the main spatial oppositions, as well as the specifics of the Russian ways of designating space in the English text.

Key words: space indicators, translation methods, Dostoevsky.

Раздел 5. Лексикология и лингвокультурология

УДК 398.9

ВЕЛЛЕРИЗМЫ В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ: ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ

Арина Сергеевна Азанова

Студентка факультета современных иностранных языков и литератур,
«Лингвистика» (Иностранные языки и межкультурная коммуникация
(испанский язык))

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
arina.azanova.03@mail.ru

Надежда Николаевна Меньшакова

к. филол. наук, доцент кафедры лингвистики и перевода

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

В статье исследуются такие паремиологические единицы лингвокультур испанского, английского и русского языков, как веллеризмы и диалогизмы. Цель исследования – рассмотреть дефиниции данных паремий и определить основные различия между веллеризмами и диалогизмами. В статье анализируются примеры паремий, их образность, значение, функции в данных лингвокультурах. Анализ языкового материала подтверждает, что изучение паремиологического фонда той или иной лингвокультуры крайне важно, так как паремии отражают культуру, традиции и характер конкретной нации.

Ключевые слова: паремиологический фонд, паремия, веллеризмы, диалогизмы, лингвокультурология.

В XX веке интерес к изучению взаимодействия языка и культуры возрос, появилась наука – лингвокультурология, которая направлена на изучение и определение взаимосвязи культуры и языка. Выявление и изучение сходств и различий языков играет крайне важную роль для описания и сопоставления языковых картин мира той или иной народности, поэтому лингвисты обращаются к традиционному фольклору, одним из видов которого является паремиологический фонд языка. Паремиологический фонд аккумулирует все исторические, религиозные, культурные явления, отраженные в той или иной лингвокультуре. Изучение паремий непосредственно связано с изучением мировос-

приятия, языка и традиций народа. Одной из интереснейших и незаслуженно обделенных вниманием паремиологических единиц является веллеризм.

Несмотря на многочисленные филологические исследования паремий (Ф. И. Буслаев, В. И. Даль, А. А. Потебня, М. А. Рыбникова, Ю. М. Соколов и др.), данная область научного знания стала одним из тех направлений, где еще не сформировалось устойчивое представление о классификации и дефиниции паремий. Рассмотрим несколько определений паремии, которые предлагают филологи. Согласно Г. Г. Матвеевой и М. А. Серegiной (2009) «паремия – это одна из подсистем языка синтаксического уровня, представленная в виде полного или незаконченного предложения, обладающего лаконичностью и ритмичностью». Согласно Словарю лингвистических терминов Т. В. Матвеевой «паремия – малый жанровый тип фольклора: поговорка, пословица, загадка, примета, прибаутка, пожелание, скороговорка» [Матвеева 2010: 295]. В целом, паремию определяют как устойчивую единицу, представляющую собой целостное предложение дидактического содержания. Паремии – это особые знаки языка, с помощью которых, мы можем передать типичные жизненные ситуации или определить отношение к различным объектам. К паремиям можно отнести пословицы, поговорки, девизы, афоризмы, диалогизмы, веллеризмы и другие изречения, основным назначением которых является краткое образное вербальное выражение традиционных ценностей и взглядов, основанных на жизненном опыте народов. Более детально разберём такую паремиологическую единицу как веллеризм.

Для начала приведём определение термина веллеризм. Наиболее распространенное в сети Интернет определение говорит следующее: «веллеризм (англ. *wellerism*) – особая разновидность высказывания, при которой поясняется не только то, кто сказал данную фразу, но и при каких обстоятельствах это было сделано» [эл. ресурс]. Впервые веллеризмы были проанализированы А. Тейлором в его исследовании «*The Proverb*» [Tailor 1931: 223]. В художественной литературе данный термин впервые появился в романе «Посмертные записки Пиквикского клуба» Ч. Диккенса. Веллеризм получил свое название от фамилии Самуэля Уэллера и его отца Тома Уэллера.

В отечественной лингвистике веллеризм рассматривается как косвенное высказывание, поскольку его собственное значение не сходится с прагматическим, то есть дословный смысл отличается от передаваемого смысла [Кондратьева 2018: 85]. Отечественный исследователь веллеризмов Н. Г. Мед выявляет огромный ряд речевых ситуаций, в которых применяются веллеризмы, и отмечает, что все они имеют ко-

мический характер или выражают ироническое отношение к ситуации [Мед 2011: 51].

Представители испанской школы паремиологии достаточно большое внимание уделили изучению веллеризмов. Х. Севилья Муñoz определяет веллеризмы, как шуточные паремии («*paremias jocosas*») [Sevilla Muñoz 2013: 108]. Особым видом веллеризмов является диалогизм. В словаре Испанской Королевской Академии (DRAE) термин «диалогизм» трактуется следующим образом: это ситуация, разговор, где говорящий делает вид, будто беседует сам с собой, интерпретируя свои собственные высказывания, высказывания других людей или персонифицированных существ («*Charla en que el hablante hace como si hablara consigo mismo, o refiere textualmente sus propios dichos o discursos o los de otras personas, o de cosas personificadas*»). Х. Касарес отмечает, что диалогизмы – это высказывания с неизвестным авторством, это паремии с анонимным, в отличие от афоризма, источником происхождения [Casares 1950: 195–196]. Диалогизмы представляют собой некий иронический комментарий к обсуждаемой теме. П. Отеро Клаверо определяет веллеризмы как диалогизмы иронического типа («*dialogismos de tipo irónico*») [Orero Clavero 1997: 459]. Таким образом, все исследователи отмечают, что неотъемлемым компонентом данных паремиологических единиц является ирония. Г. Корпас Пастор относит диалогизмы и веллеризмы к высказываниям со специфическим значением («*enunciados de valor específico*») [Corpas Pastor 1977: 140–141]. Основное различие между диалогизмами и веллеризмами состоит в их структуре. Веллеризмы имеют трехсложную структуру: 1) первая часть представляет собой прямую речь, содержащую какое-то высказывание, 2) во второй части происходит идентификация говорящего, 3) в третьей описывается ситуация, при которой данное высказывание, было воспроизведено [Sevilla Muñoz, Crida Álvarez, 2013: 112–113]. Структура диалогизма, в свою очередь, двусложная: 1) прямая речь, содержащее высказывание, либо последовательные реплики 2) слова автора.

Анализ исследуемого материала, позволяет нам разделить исследуемые паремии на 3 группы. К первой группе относятся паремиологические единицы, обладающие всеми тремя компонентами, и паремии с обязательной второй частью, которая указывает на говорящего. Испанский паремиолог П. Отеро Клаверо выделила так называемые идеальные веллеризмы («*wellerismos perfectos*») [Orero Clavero 1996: 462]. Это веллеризмы с полной трехсложной структурой. Примером могут послужить наиболее известные испанские веллеризмы: *Sobre los gustos no hay nada escrito, dijo un sapo y se comió una mosca* (О вкусах нигде

ничего не написано, сказала жаба и съела муху). *Ya veremos, dijo el ciego* (Скоро увидим, сказал слепой) – это двусложная паремия, указывающая на говорящего (слепой). Стоит отметить, что в современном языке имеется тенденция к эллипсу и компрессии, при которых веллери́зм сокращается до короткой сентенции. Например: *Sobre los gustos no hay nada escrito* (О вкусах не спорят; на вкус и цвет товарищей нет); *Ya veremos* (Поживем – увидим).

Ко второй группе относятся двусложные паремиологические единицы, состоящие из прямой речи, анонимного происхождения и иронической ситуации, в контексте которой было произнесено данное высказывание. Примером могут быть следующие выражения: *Adiós, Madrid, que te quedas sin gente* (Прощай, Мадрид, ты остаешься безлюдным); *Adiós, Toledo, que te vas despoblando* (Прощай, Толедо, сейчас ты опустеешь).

Третья группа представлена более редкими паремиологическими единицами. Среди них в основном выделяют шуточные паремии, представленные в форме диалога, которые больше всего подходят под определение «диалогизм». *¿Dónde va Vicente? – Donde va la gente.* (Куда идет Висенте? – Туда, куда народ идет). *¿Qué es hablar? – Abrir la boca y rebuznar.* (Что означает говорить? – Открыть рот и мычать).

Рассмотрев данные примеры, мы можем сделать вывод о том, что для достижения комического подтекста могут быть использованы разные языковые средства. В первую очередь, это эффект каламбура, то есть придание ситуации абсурдности и неправдоподобности.

Как было отмечено ранее, каждый язык очень богат различными паремиологическими единицами, которые помогают нам лучше узнать характер той или иной национальности и ее культуру. Рассмотрим и проанализируем некоторые примеры веллери́змов в английской лингвокультуре.

«It all comes back to me now», said the Captain as he spat into the wind. («Все ко мне вернется», сказал капитан, сплюнув против ветра). *«Much noise and little wool», said the Devil when he sheared a pig.* («Много шума, да мало шерсти», сказал дьявол, остригая свинью). *«Everyone to his own taste», the old woman said when she kissed her cow.* («Каждая на свой вкус», произнесла старушка, целуя свою корову). *«So, I see», said the blind carpenter as he picked up his hammer and saw.* («Ну, сейчас гляну», сказал слепой плотник, взяв молоток и пилу). *«Simply remarkable», said the teacher when asked her opinion about the new dry-erase board.* («Простота отменная», сказала учительница, когда ее попросили оценить новую меловую доску).

Можно отметить, что в данных английских веллеризмах для создания комического эффекта используются как одушевленные существа (люди, животные), так и неодушевленные предметы (доска, молоток), а также используется игра слов. Дословный смысл высказываний отличается от интенционального.

Рассмотрим еще ряд примеров веллеризмов в разных языках. Достаточно специфическими паремиями обладает испанская лингвокультура. *Algo es algo, dijo el calvo, al encontrarse con un peine.* («Это лучше чем ничего», сказал лысый, найдя расческу). *Las uvas están verdes, dijo la zorra, cuando no las pudo alcanzar.* («Виноград еще зелен», сказала лиса, когда не смогла достать его). *Dijo la sartén al cazo: quitate de ahí, que me tiznas.* (Сказала сковорода ковшу: «Убирайся отсюда, ты пачкаешь меня»). «*Un día es un día, pensó el avaro y añadió a la olla un garbanzo.*» («Сегодня праздник», подумал скупец, и добавил в горшок одну горошинку). «*¡No era nada lo del ojo!*» *Y lo llevaba en la mano.* («С глазом все в порядке!» И понес его в руке). «*¡Agua, Dios, ¡que ruin se moja!*» *Y mojábese su padre.* («Господи, дай воды, чтобы промок, подлец!» А промок его отец). «*Más vale prevenir que curar,* dijo el cerdo al huir del carnicero. («Лучше предупредить, чем лечить», сказала свинья, сбегая от мясника).

В данных паремиях высмеивается человеческая жадность, лень, иронично критикуется скептическое отношение к будущему. Что касается стилистических приемов, в основном используются олицетворение (говорящие кастрюли, ковши, животные) и ирония (лысый нашел расческу). Олицетворение играет одну из основных ролей в создании комического эффекта. Вышеперечисленные паремии несут в себе неправдоподобность ситуации с оттенком иронии, что очень характерно для мировидения испанцев. [Кондратьева 2020: 85].

Рассмотрим примеры веллеризмов, бытующих в русском языке. *Утопая, муха говорила: «Пусть вода зальет весь мир»; «Давайте повешаем на него всех собак», - предложили кошки, вынося вердикт коту; «Кажется, я влипла», - подумала муха, садясь на пачку уголовных дел в кабинете следователя; «Стоило ли столько мучиться, чтобы узнать так мало, сказал приютский мальчик, дойдя до конца азбуки»; «Да будет свет! - сказал электрик и перерезал провода; «Уж пить так пить!» - сказал котенок, когда несли его топить.*

Основной стилистический прием, используемый в данных паремиях – олицетворение. Для достижения комического эффекта, используется еще один стилистический прием – рифма или некая созвучность (пить-топить).

Несомненно, каждый язык богат уникальными паремиями, но, несмотря на это, можно выделить несколько сходств, например: большая часть веллеризмов содержит образ животных, которые наделены человеческим навыком – умением говорить, что придает высказыванию комический эффект.

Рассмотрев примеры веллеризмов в разных лингвокультурах, можно сделать вывод о том, что функция веллеризмов и диалогизмов – не воспитательная, как у большинства других паремий, а, скорее, развлекательная, так как благодаря иронии и саркастическому эффекту, они поднимают и создают настроение, а не преподносят жизненные уроки.

Список литературы

Веллеризм. Словари на Academic.ru. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1765504> (дата доступа: 01.05. 2022).

Диккенс Ч. Посмертные записки Пиквикского клуба. М.: Художественная литература, 1957. 832с.

Даль В. И. Пословицы и поговорки русского народа/В.И.Даль.- М.: Астель, 2008. 320с.

Захарова Л. Б., Захарова Е. В. Дефиниция и классификация паремий в русском и испанском языках. Филологические науки. Вопросы теории и практики Philology. Theory & Practice. Самара.: Издат.: Грамота 2021. Том 14. Выпуск 11. С.3560–3564.

Ильина Л. Е. Паремии в русском и французском языках: сопоставительный анализ. Вестник Оренбургского государственного университета 2017 №1. С.25–33.

Кондратьева А. М. Отражение смеховой культуры в испанских паремиях. Искусство и культура Испании: классика и современность. 2020. С.84–87.

Матвеева Г. Г., Серегина М. А. К определению понятия паремия (на материале русского и немецкого языков)// Вестник Пятигорского государственного университета. 2009 №3. С.176–181.

Мед. Н.Г. Паремиологические диалогизмы и веллеризмы в испанском языке (на фоне других романских языков) Вариативность и стабильность в языке. СПб: КультИнформИздат, 2011. С. 49-55.

Меньшакова Н. Н. Проблемы таксономии в паремиологии. Пермь: Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. Т.6, 2020. С. 26–37.

Яхин М. А., Качигулова А. Т. Специфика паремиологического фонда французского и русского языков. Казанский лингвистический журнал. 2019. том №2. С.97-105.

Busau F. El nacimiento y la muerte en los wellerismos del tigríña. Paremia, 28: 2019, P. 127–134.

Casares J. Introducción a la lexicografía moderna. Madrid: C.S.I.C, 1992. P. 195–196.

Corpas Pastor G. Manual de fraseología española. Madrid: Gredos, 1997. P. 140–141.

Correas G. Vocabulario de refranes y frases proverbiales. Madrid: Visor libros, 1627. 666 p.

Diccionario de la lengua española (DRAE). URL: <https://dle.rae.es/dialogismo?m=form> (дата доступа: 05.05. 2022).

Orero Clavero P. El wellerismo en la tradición paremiológica española // *Paremia*. 1997 №6. pp. 459–464.

Sevilla Muñoz J., Crida Álvarez C. A. Las paremias y su clasificación. *Paremia*, 22: 2013. pp. 107-116.

Taylor A. The proverb. Cambridge: Harvard University Press, 1931. 223p.

WELLERISMS IN RUSSIAN, ENGLISH AND SPANISH LANGUAGES: LINGUOCULTURAL ANALYSIS

Arina S. Azanova

Student of Linguistics (Foreign languages and intercultural communication (the Spanish language)),

Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures

Perm State University

614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15

arina.azanova.03@mail.ru

Nadezhda N. Menshakova

Candidate of Philology, Associate Professor in the Department of Linguistics and Translation

Perm State University

614900, Russia, Perm Bukirev str., 15

mnesperanza@mail.ru

The article examines such paremiological units in Spanish, English and Russian linguocultures, as wellerisms and dialogisms. The aim of the study is to analyse the definitions of these paremiological units and determine the main differences between wellerisms and dialogisms. The article analyzes the examples of paremias, their imagery, meaning and function in the given linguocultures. Analysis of language materials shows that the study of the paremiological fund of a particular linguocultural culture is extremely important, since the paremias reflect the culture, traditions and character of a particular nation.

Key words: paremiological fund, paremia, wellerisms, dialogisms, linguoculture.

**ТОПОНИМЫ В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ КНИГИ CAROLINE TAGGART
«THE BOOK OF ENGLISH PLACE NAMES»)**

Кристина Андреевна Бускина

Студентка факультета современных иностранных языков и литератур,
«Лингвистика»

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15.
kris010420@gmail.com

Анна Марковна Подгаец

К. филол. наук доцент

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15.
annapodgaets@yandex.ru

В статье рассмотрена топонимия Великобритании на материале уникального исследования в научно-популярном жанре книги Caroline Taggart «The book of English place names». Взаимодействие языка и культуры представляется актуальным предметом обсуждения в наши дни. Язык является частью культуры, которая в свою очередь реализуется в языке. Особенно ярко это можно наблюдать в географических названиях. Топоним включен в состав ономастической лексики, через языковую форму которого можно проследить исторические и культурные черты этноса.

Ключевые слова: топоним, лингвокультурология, Великобритания.

Лингвокультурология является новым направлением в лингвистике, которое исследует взаимодействие языка и культуры. Развитие данного направления обусловлено целью понять феномен культуры как особого типа человеческого существования в обществе. Язык является средством познания культуры, в связи с этим лингвокультурология рассматривает человека с позиции его языковой деятельности. Выделяют два периода в развитии лингвокультурологии: 1) предпосылки развития науки – работы В. Гумбольдта, Э. Сепира, А.А. Потебни; 2) оформление лингвокультурологии как самостоятельной области [Маслова 2001: 21].

Одним из первых определил взаимоотношение языка и культуры В. Гумбольдт, идеи которого позже получили широкое распространение:

«Каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, из которого можно выйти только в том случае, если вступаешь в другой круг» [Гумбольдт 2000: 46]. Возникновение термина связано с работами фразеологической школы под руководством В.Н. Телия, а также исследованиями В. А. Воробьева, Ю. С. Степанова, А.Д. Арутюновой и др. В.А. Маслова дает следующее определение данной дисциплине: «Лингвокультурология – это наука, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке». Поскольку лингвокультурология – интегративная область, в ней могут применяться различные методы (лингвистические, культурологические, социологические). В нашем исследовании для анализа топонимии используются следующие методы: этимологический, статистический, описание, классификация, сравнение.

Таким образом, можно заключить, что лингвокультурология представляет собой научную дисциплину, исследующую взаимодействие языка и культуры.

С позиции данного направления топоним является интересным объектом для изучения, в котором переплетаются страноведческие и культурологические знания. Лингвокультурология анализирует их как хранилище о культуре и языке страны. В них зафиксированы различные периоды развития истории и культуры общества, верования, сведения о быте людей, исторических контактах.

По мнению ученых, топоним – это имя собственное любого географического объекта. Его отличает конкретная территориальная принадлежность. С одной стороны, топоним передает важную экстралингвистическую информацию, с другой, делает эту информацию закрытой для тех, кто не владеет фоновыми знаниями [Фаткуллина 2015: 4–6].

Существуют различные классификации топонимов, зачастую разделенные по признакам масштаба (микротопонимами и макротопонимами), типа обозначаемого географического объекта (гидронимы, оронимы, ойконимы и т.д.) и по семантическому признаку (антропотопоним, фитотопоним, зоотопоним и т.д.). Для данного исследования целесообразнее обратиться к классификации по семантическому признаку, поскольку нам важна именно фоновая информация, заложенная в топонимах.

Теперь перейдем к рассмотрению непосредственно структуры англоязычной топонимии для понимания того, из каких элементов она состоит.

Топонимика Англии достаточно обширна и разнообразна. Большинство названий были потеряны или искажены из-за изменений в истории и языке страны в течение многих лет. Некоторые географические названия могут состоять из различных элементов языков, которые уже давно исчезли. Данные элементы берут свое начало из языков народов кельтов, римлян, англосаксов, скандинавов и французов.

С 4 века до нашей эры на Британских островах расселились кельты. Многие топонимы имеют частично кельтское происхождение, которые считаются исконными.

В основном кельтские топонимы распространены на севере и западе страны. В Корнуолле наиболее встречающимися являются такие топоформанты, как *rep-* (вершина, холм, возвышенность), *tre-* (деревня, поселение, ферма, усадьба) и *lan-* (церковь). В северной Шотландии распространение получили топонимы, имеющее гэльское происхождение *loch-* (озеро), *glen-* (узкая долина). А также компоненты *aber-* (устье реки, слияние рек), *soombe-* (низкая долина), *keth-/cheth-* (лес) [Беленькая 1977: 27].

В латинском языке основными их элементами являются *-chester/cester* (лагерь) и *-port* (порт). Такие элементы как *great/little* заменяются на *magna* и *parva*. А *upper/low* передаются как *superior* и *inferior*. Часто встречаются заимствованные предлоги *sub* (у, у подножья), *juxta* (около, на), *super* (на), *cum* (с) [Беленькая 1977: 29–30].

Для топонимов англо-саксов характерны такие окончания как *bourne/burn* (ручей), *don/den/dun* (холм), *ham* (ферма), *lea/ley/leigh* (участок земли, очищенный от деревьев и кустарников), *tun/ton* (огороженное место, ферма), *well* (колодец, источник), *weald/wold* (возвышенность, покрытая лесом), *shire* (графство), *wick/wich* (жилище, специализированная ферма, место торговли), *red* (тростник) [Беленькая 1977: 51–52].

Среди скандинавских элементов наиболее активны *-by* (деревня, небольшое поселение, ферма), *-thorp* (участок земли, крестьянский дом). Массовое распространение получает также компонент *-toft* (участок земли с домом), *-holm* (участок суши у воды, небольшой остров), *-thwaite* (участок земли, вырубка, огороженный пастбищем участок, пустошь, пригодная для культивирования), *car* (болото) [Беленькая 1977: 31–32].

Нормандское завоевание на топонимику оказало мало влияния. Прежде всего, это прилагательные *beau, belle* (красивый), а также компоненты *pre* (небольшой луг), *-mont* (гора), *-ville* (ферма, загородная усадьба). Кроме того, в некоторых названиях употребляется

французский артикль *le*, указывающий на местоположение [Беленькая 1977: 32–33].

Подытожив вышеизложенное, можно говорить о том, что английские топонимы имеют разнообразные иноязычного происхождения топоосновы и топоформанты.

Рассмотрим теперь несколько примеров ойконимов Великобритании.

Bournville. Данный топоним заключает два элемента: *Bourn* – название реки и нормандского *-ville* – город, поэтому его можно отнести к гидронимическим и топонимам типа поселений. Интересно, что данное поселение было основано шоколатье Кэдбери, который дал название своему продукту в честь города.

Elstree. Название состоит из трех элементов: имени человека, притяжательной частицы и дерева. Соответственно он относится к фитотопонимам и антропотопонимам. В 11 веке местность называлась *Tithulfes treow*, затем люди предположили, что первоначальная буква *t* относилось к слову *at*, поэтому *at Tithulf's tree* стало *at Idwulf's tree*. В 13 веке были записаны *Idulvestre* и *Idulfestre* в 14 веке – *Idelstre* и *Adulvestre* с *Ilstrey* и, наконец, в 16 веке появилось название *Elstree*.

Следующий пример *Droitwich Spa*. Топоним также состоит из трех элементов: *Droit* – право, *wich* – специализированная ферма, *Spa* – оздоровительный центр. Название можно отнести к гидронимическим, поскольку оно связано с природными солеными водами, которые выходят из-под земли. Римляне называли это поселение *Salinae*, «место солей». *Droitwich* появляется в Книге Страшного Суда как *Wich*: к тринадцатому веку работы описывались как «грязные» или «мутные» – *drit* – слово из среднеанглийского, что соответствует современному слову *dirty*. Путаницу в этот момент добавляет Эдуард III (1327–77), король Англии, который должно быть, говорил на французском: он предоставил городу право (*droit*) производить соль. И в 19 веке добавляется элемент *Spa*.

Rochester. Во времена римлян он назывался *Durobrivae*, которое происходит из древнекельтского «крепость у моста», поэтому он был отнесен к топонимам, связанным с оборонительными сооружениями. Далее Беда Достопочтенный фиксирует его как *Hrofaesceastre*, где последний элемент из латинского языка, означающего форт, а первый – кельтское поселение. Как пишет источник, вероятнее всего это является ошибкой. Норманны не могли произнести первые две буквы, поэтому они назвали это место *Rovecestre* и к 1610 году – *Rochester*.

Bishop Auckland. Топоним состоит из двух элементов: *Bishop* – епископ и *Auckland* (сканд.) – дополнительная земля, и относится к

теотопонимам. В 11 в. данная местность имела название Alclit, которое, возможно, произошло от древнекельтского и означает «скала или холм на реке Clyde (очищающая река)». Позже его стали путать со скандинавским словом аика (увеличивать) и возникло название Auckland. Затем был добавлен элемент Bishop, который относится к епископу Дарема.

Топоним Birmingham переводится как «усадьба рода Веорга или его последователей» (-ham – усадьба/ферма, -ing - принадлежность), соответственно относится к антропонимическим и топонимам типа поселений.

Ойконим Grimsby включает в себя два элемента: имя человека (Grimr) и усадьба или деревня (сканд. -by). Таким образом, он переводится как «усадьба или деревня, принадлежащая человеку по имени Grimr» и относится к антропотопонимам и топонимам типа поселений.

Топоним Verwood состоит из двух элементов: fair – прекрасный, wood – лес. Сначала он произошел от нормандского Veubois, который так и переводится (прекрасный лес). В 1377 году упоминается как Fairwoode. И в 19 веке приобрел современную форму.

В заключении можно сделать следующие выводы:

Вследствие прихода военных и политических захватов территории разные народы заселяли земли Британских островов, языковой субстрат очень сильно отразился на географической карте страны и естественно, в разных названиях местности. Поэтому топонимия Великобритании очень неоднородна, поскольку каждый язык имеет характерные компоненты слов (суффиксы, приставки, корни), а также определенную область распространения.

Для топонимии Великобритании характерно заимствование названий или элементов одного языка другим и их дальнейшие трансформации, адаптации под нормы языка господствующего этноса.

Географические названия с позиции лингвокультурологии рассматриваются как вместилище культурных и исторических знаний определенного этноса, отраженных в языке. Топонимы входят в состав реалий, которые передают фоновую информацию об определенном этносе.

Мотивировкой названия являются актуальные для каждого этноса предметы и образы действительности, обусловленные культурой, менталитетом, географическим положением, историческими событиями.

Список литературы

Алексеева И. С. Введение в переводоведение: учеб. пос. для студ. филол. и линг. фак. высш. учеб. заведений М.: Издательский центр «Академия», 2004. 352 с.

- Арутюнова Н. Д.* Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
- Басик С.Н.* Общая топонимика: учеб. пос. для студ. геог. факультета Мн.: БГУ. 2006, 200 с.
- Беленькая В. Д.* Очерки англоязычной топонимики: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1977. 277 с.
- Виноградов В. С.* Введение в переводоведение (общие и лингвистические вопросы). М: Издательство института общего и среднего образования РАО, 2001. 224 с.
- Воробьев В. В.* Лингвокультурология. М: Издательство РУДН, 2006. 340 с.
- Гумбольдт В.* Избранные труды по языкознанию / пер. с нем. Г.В. Рамишвили. М.: Издательская группа «Прогресс», 2000. 400 с.
- Дэниел К.* Англия. История Англии / пер. с англ. Т. Мининой. М.: Эксмо; СПб.: Мидград, 2007. 480 с.
- Зиновьева Е. И.* Лингвокультурология: от теории к практике. СПб: Нетор-История, 2016. 182 с.
- Маслова В. А.* Лингвокультурология. М: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
- Петрович Д. С.* Особенности топонимики Великобритании (восточная Англия). Идеи. Поиски. Решения: сборник статей и тезисов IX Междунар. науч. практ. конф., Минск, 25 ноября 2015 г./Редкол.: Н.Н. Нижнева (отв. редактор) [и др.]. В 6 частях. Часть 2. Мн.: БГУ, 2015. С.83-88
- Потебня А. А.* Полное собрание трудов: Мысль и язык. М.: Лабиринт, 1999. 300 с.
- Сепир Э.* Избранные труды по языкознанию и культурологии / пер. с англ. А.Е. Кибрика. М.: Издательская группа «Прогресс», 1993. 647 с.
- Степанов Ю. С.* Константы: словарь русской культуры. Изд. 3-е, испр. и доп.
- Сызранова Г. Ю.* Ономастика: учеб. пособие. Тольятти: ТГУ, 2013. 248 с.
- Телия В.Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.
- Фаткуллина Ф. Г.* Топонимы как компонент языковой картины мира // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1–1. С. 1174
- Taggart C.* The book of English place names. Croydon: Ebury Press, 2011. 304 p.

TOPONYMS IN THE ASPECT OF LINGUOCULTUROLOGY
(BASED ON «THE BOOK OF ENGLISH PLACE NAMES»
BY CAROLINE TAGGART)

Kristina A. Buskina

Student of Linguistics
Perm State University
614990, Russia, Bukirev str., 15
kris010420@gmail.com

Anna M. Podgaets

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

The article examines British toponymy in the unique research material in “The book of English place names by Caroline Taggart. The problem of correlation between the language and culture seems relevant nowadays. Language is the part of culture, which is also revealed through the language. This can be seen in geographical names. Toponym is piece of onomastic vocabulary and through the language we can trace historical and cultural features of the nation.

Key words: toponym, linguistic culturology, Great Britain.

**ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ДН
ДЛЯ АНАЛИЗА ДИНАСТИЧЕСКИХ ИМЕН
(НА ПРИМЕРЕ ДИНАСТИИ ВИНДЗОРОВ)**

Александр Сергеевич Герцен

Студент магистратуры Социально-гуманитарного факультета,
«История» («Цифровые методы в гуманитарных науках»)
Пермский филиал Национального исследовательского университета
«Высшая школа экономики»
614070, Россия, Пермь, ул. Студенческая, 38
sascha.gertsen@yandex.ru

Влада Вячеславовна Яркова

студент магистратуры Социально-гуманитарного факультета,
«История» («Цифровые методы в гуманитарных науках»)
Пермский филиал Национального исследовательского университета
«Высшая школа экономики»
614070, Россия, Пермь, ул. Студенческая, 38
vvyarkova@edu.hse.ru

Статья посвящена анализу династических имен с помощью методов ДН. Целью исследования является выявление закономерностей в ономастике династии Виндзоров. В статье сообщается о междисциплинарном проекте по созданию цифрового ресурса, который поможет в изучении проблемы. В нем используется цифровой формат для визуализации данных, а также для анализа и популяризации знаний. Создание интерактивного цифрового ресурса «Crowned Crowd» и его использование позволяет выявить ряд закономерностей.

Ключевые слова: династическое имя, ономастика, антропонимика, ономастикон, цифровые методы.

Династические имена – это важная часть ономастикона, определяющаяся традициями в той или иной степени. Однако важно учесть, что любые традиции постоянно меняются и испытывают влияние иных традиций и взаимное наложение. Анализируя именованность королевских династий, можно выявить те особенности и тенденции, которые невозможно обнаружить при поверхностном наблюдении. Для исследования была выбрана династия Виндзоров как наиболее известная и популярная в настоящее время.

Таким образом, цель данного исследования – это выявление закономерностей в именование династии Виндзоров. Для ее осуществления перед автором стоит ряд задач: 1. сбор материала по теме именованию династии Виндзоров; 2. выявление частотности имен; 3. построение графа в Gephi; 4. анализ результатов и интерпретация; 5. создание электронного ресурса. Проект является междисциплинарным и может быть интересен историкам, лингвистам, учителям и преподавателям истории и английского языка. В нем используется цифровой формат для визуализации интересных и общедоступных данных, а также для анализа и популяризации знаний, создание интерактивного цифрового ресурса, наполненного данными, позволит выявить ряд закономерностей.

Для того чтобы понять, как функционирует династическое имя, нужно обратиться к научным исследованиям. А. В. Махлаюк в своей работе проанализировал особенности именованию в римской династии Северов [Махлаюк 2018]. Важно учесть, что латинская антропонимическая система оказала существенные влияния на более поздние системы именованию в Европе: преномен – это личное имя, тогда как номен и когномен (частично агномен – дополнительное прозвище) – прообразы фамилий.

Обращаясь к материалу по истории династических имен в России следует обратить внимание на многие работы Ф. Б. Успенского и А. Ф. Литвиной. Кроме родовых имен Рюриковичей в их поле зрения попали также имена скандинавских и половецких правителей [Успенский 2001; Литвина, Успенский 2013].

Одной из проблем является многоименность, характерная для западной традиции. В книге «"Се яз раб Божий..." Многоименность как фактор и факт древнерусской культуры» описывается многоименность в древнерусской традиции именованию и о том, как со временем она исчезла. Однако важно учесть, что имена русичей сначала имели оппозицию «языческое-христианское», а потом одно из имен было официальным, а другое семейным, в то время как в западноевропейской традиции употребление многих имен является нормой, и все они официально входят в полное имя [Литвина, Успенский 2020]. Можно противопоставить личное имя и среднее имя в английской традиции, при этом средних имен может быть несколько.

Работа И. А. Данилова по изучению имен немецкой протестантской знати также заслуживает нашего внимания, потому что английские монархи исповедуют англиканство – одну из ветвей протестантизма, – а также имеют родовые связи с немецкими аристократами. Исследуя ономастикон XVI–XVII вв., он выявляет возрождение интереса к гер-

манским языческим именам и в то же время к библейским именам в среде немецкого протестантского дворянства, тогда как у католиков долгое время оставались популярными преимущественно греческие и латинские имена [Данилов 2020].

Для проведения исследования был построен граф в программе Gephi, на основе которого можно проанализировать результаты. Основателем династии Виндзоров принято считать Георга V, отказавшегося от немецкого названия Ганноверской династии. Таким образом, Виндзоры являются ее преемниками. Всего в династии за время ее существования было 4 монарха. В настоящий момент насчитывается 44 представителя династии.

К наиболее частотным именам относятся Джордж, Альберт, Елизавета, Эдвард, Мария, Луис. Эдвард и Джордж стали популярны сначала как королевские имена, а потом распространились и на других членов династии. Имя Луис стали давать в честь дяди принца Филиппа – Луиса Маунтбетгена. Благодаря дяде принца Филиппа Луису Маунтбетгену имя Луи (Луис) присутствует у нескольких представителей династии, это первое имя младшего сына принца Уильяма, а у самого принца Уильяма это четвертое имя. Женское имя Луиза также было ранее у дочери королевы Виктории. Кроме того, дочь принца Эдварда Луиза была названа в честь него, а второе имя ей дали в честь Алисы Баттенбергской, матери принца Филиппа. В ее честь называли и Алису, герцогиню Глостерскую.

Типичными династическими именами можно назвать имена Альберт – в честь Альберта Саксен-Кобург-Готского, Александр (Александра) – в честь жены Эдуарда VII, Елизаветы II. Имя Виктория стало вторым именем принцессы Евгении, однако, ранее не встречалось со времен королевы Виктории.

Примечательно, что герцог Майкл Кентский назван в честь великого князя Михаила Александровича Романова. На этом примере мы можем рассмотреть связи между разными династиями. Кроме Романовых наиболее близки Виндзорам оказываются Баттенберги и Глюксбурги.

В настоящий момент построен граф в программе Gephi, который показывает связи между именами представителей династии. Например, на графе становится видно, что дочь принца Уильяма и принцессы Кэтрин принцесса Шарлотта Елизавета Диана названа в честь принца Чарльза, королевы Елизаветы II и принцессы Дианы, а принцесса Беатрис Елизавета Мария, дочь второго сына королевы принца Эндрю названа по второму и третьему именам в честь Елизаветы II и Марии Текской. У большинства представителей династии по четыре имени. Рекордсменами по количеству имен были Мария Текская (Вик-

тория Мария Августа Луиза Ольга Паулина Клаудина Агнесса) и Эдвард VIII (Эдвард Альберт Кристиан Джордж Эндрю Патрик Дэвид), а у принца Филиппа, мужа Елизаветы II, было только одно имя.

В результате междисциплинарного анализа данных о членах королевской семьи будут выявлены характерные закономерности их системы имянаречения, определена весомость того или иного имени в контексте династической истории. Реализация проекта позволит глубже понять сложность и многообразие разных аспектов антропонимической системы правящих династий.

Список литературы

Данилов И. А. Имянаречение немецкой протестантской знати в XVI–XVII вв.: Автореф... дис. кан. ист. наук. Спец. 07.00.03. СПб.: 2020. 27 с.

Литвина А. Ф., Успенский Ф. Б. Русские имена половецких князей: Междинастические контакты сквозь призму антропонимики / Отв. ред. Ю. В. Кагарлицкий. М.: ПОЛИМЕДИА, 2013. 280 с.

Литвина А. Ф., Успенский Ф. Б. «Се яз раб Божий...» Многоименность как фактор и факт древнерусской культуры. СПб.: «Евразия», 2020. 128 с.

Махлаюк А. В. Династические имена и неофициальные прозвища императоров в эпоху Северов // Вестник Санкт-Петербургского университета. История. 2018. Т. 63. Вып. 3. С. 872–897.

Успенский Ф. Б. Имя и власть: Выбор имени как инструмент династической борьбы в средневековой Скандинавии. М.: Языки русской культуры, 2001. 160. (Studia philologica. Series minor).

THE APPLICATION OF DH METHODS FOR ANALYZING DINASTIC NAMES ON THE EXAMPLE OF THE WINDSOR DYNASTY

Aleksandr S. Gertsen

Student of History (Digital Methods in Humanities), Master's degree course
Higher School of Economics Perm
614070, Russia, Perm, Studencheskaya str.,38
sascha.gertsen@yandex.ru

Vlada V. Yarkova

Student of History (Digital Methods in Humanities), Master's degree course
Higher School of Economics Perm
614070, Russia, Perm, Studencheskaya str.,38
vvyarkova@edu.hse.ru

The article is devoted to the analysis of dynastic names using DH methods. The aim of the research is to identify regularities in the Windsor dynasty's onomasticon. The article reports on the interdisciplinary project of creating a digital resource that will help in the study of the problem. A digital format is used for data visualization, as well as for the analysis and popularization of knowledge. The creation of the interactive digital resource "Crowned Crowd" and its use makes it possible to identify a series of regularities.

Key words: dynastic name, onomastics, anthroponymics, onomasticon, digital methods.

ЯЗЫКОВОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ПОНЯТИЙ «БРИТАНСКОСТЬ» И «АНГЛИЙСКОСТЬ»

Илья Вадимович Лагун

Студент факультета современных иностранных языков и литератур,
«Лингвистика»

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

Анна Марковна Подгаец

К. филол. наук, доцент кафедры лингвистики и перевода

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
annapodgaets@yandex.ru

В статье рассматриваются понятия британскости и английскости. Английскость и британскость отражают национальную идентичность XX в. и XXI в. соответственно. Смена парадигмы, где одна национальная идентичность трансформировалась в другую, обусловлена культурной ситуацией, которая весьма чувствительна к общемировым событиям. Изменения культурных реалий отражаются на языковом аспекте, добавляя новых понятий.

Ключевые слова: Британскость, Английскость, национальная идентичность, самосознание, смена парадигмы, лингвокультурология.

Лингвокультурология обеспечивает связь языка и культуры, она «исследует и исторические, и современные языковые факты сквозь призму духовной культуры» [Маслова 2001: 11]. Национальная идентичность населения Британии претерпела изменения со сменой двадцатого столетия на двадцать первое. Понятия «Английскость» и «Британскость» отражают недавнее прошлое и настоящее британской нации.

Английскость (англ. «Englishness») являлось доминирующим понятием в двадцатом веке, оно активно рассматривалось такими авторами, как например: К. Фокс, Е. Г. Сатюкова, Д. Н. Караваева. Развитие феномена английскости относят к периоду расцвета Британской Империи – именно тогда наблюдался пик национального сознания. В языке этот период отразился ярким выражением «The sun never sets on the British Empire». Данное понятие принято понимать как национальный менталитет англичан, идиосинкретические культурные нормы Англии и

английского народа» [Сатюкова 2012: 4]. Кейт Фокс [Fox 2004] подошла к изучению английскости с позиции антропологии. Она отмечает многоаспектность английскости и описывает данный феномен как некое социальное явление, находящее своё отражение в образах мышления, нравственных устоях и поведенческих программах.

Понятие британскости (англ. «Britishness») является новым, его относят к двадцать первому веку. Британскость определяют как «состояние или качество быть британцем» [Тен 2014: 188]. Данное понятие выполняет регулирующую функцию, оно снижает межэтнические социально-психологические противоречия. Ранние исследователи выделяли в культурном плане восемь микросфер, через которые рассматривали данное понятие: «географическая расположенность, национальная символика, национальные привычки и модели поведения, гражданство, население, ценности и отношение к жизни, язык и достижения» [CRE 2005: 34]. Тем не менее, настоящее исследование показало, что основной охват британской идентичности составляют компоненты политики, гражданственности и массовой культуры. Среди них наибольшую долю занимает политическая сфера – около пятидесяти процентов. Это обуславливается яркими политическими событиями и личностями, которые оказывают влияние на культуру страны. В языке это также находит своё отражение: в настоящее время, особенно в публицистических текстах, существует тенденция образования языковых единиц от имён политических деятелей, которые зачастую имеют негативную окраску (например: лексемы *Goveian* и *faragists*).

Британская организация “The Commission for Racial Equality” [CRE 2005] провела социальное исследование, в результате которого выяснилось, что население Британии разделяет данные понятия. Так, выражение «быть англичанином» воспринимается через характеристики как: быть коренным жителем Британии, иметь белый цвет кожи и следовать традициям. С другой стороны, выражение «быть британцем» соотносится с понятиями гражданственности, мультикультурализма и многонациональности.

При смене такой парадигмы многие сферы меняются и весьма кардинально. Например, ярко выраженная черта английскости «индивидуализм» трансформировалась в стремление к коллективному сознанию и опыту в британскости. В то же время, при смене национальной идентичности, некоторые установки в самосознании остаются неизменными и могут приобретать большую значимость. Так, компонент «свой/чужой» не утратил свою актуальность, напротив, в лингвистическом аспекте он приобрёл большую выраженность: в официальных словарях «в качестве синонимов прилагательного *foreign* приводятся такие слова, как *alien* и *strange*» [Баранова, Мишина 2021: 116].

Проведённое исследование показало, что понятие английскости, которое является неизменным вплоть до наших дней не способно справиться с активно меняющейся мировой и глобальной ситуацией двадцать первого века. Понятие британской идентичности, которое является более широким и более гибким к внешним изменениям, успешно заняло ведущую позицию в формировании национального самосознания британской нации. Изменившемуся составу населения легче и удобнее встроится в новую, широкую и современную парадигму, нежели пытаться соответствовать ограничениям старой.

Список литературы

Баранова Л. Л., Мишина Л. Ф. Вербальное отражение концепта 'insularity' как составной части понятийной картины мира британцев (на материале журнала *The Economist*) // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 2. С.112–121.

Караваева Д. Н. Английская идентичность и ее дискурс: Британия – Англия – Северная Англия. Екатеринбург: Изд-во УрО РАН, 2016. 301 с.

Караваева Д. Н. Английскость и империя: дискурс современной идентичности в Великобритании, 2013. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/angliyskost-i-imperiya-diskurs-sovremennoy-identichnosti-v-velikobritanii> (дата обращения: 20.05.2022).

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

Михайлова Е. Д. Проблема формирования национальной идентичности современных британцев *Current issues in British national Identity*, 2017. URL: https://dspace.spbu.ru/bitstream/11701/10765/1/Problema_formirovaniya_nacionaln_oj_identichnosti_sovremennykh_britancev.pdf (дата обращения: 21.05.2022).

Тен Ю. П. Символические основы британской идентичности, 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/simvolicheskie-osnovy-britanskoj-identichnosti> (дата обращения: 21.05.2022).

Citizenship and Belonging: What is Britishness? A research study. Project commissioned from ETHNOS Research and Consultancy by the Commission for Racial Equality (CRE). London: Commission for Racial Equality, 2005. 436 p.

Easton M. Define Britishness? It's like painting wind, 2012. URL: <https://www.bbc.co.uk/news/uk-17218635> (дата обращения: 24.05.2022).

Fox K. *Watching the English. The hidden rules of English behavior.* London: Clay Ltd, 2004. 419 p.

Moss St. What does Britishness mean to you?, 2012. URL: <https://www.theguardian.com/uk/2012/feb/05/what-does-britishness-mean> (дата обращения: 23.05.2022).

Richard J. *Britishness... Limited – National identity and citizenship in Gilbert and Sullivan's Utopia Limited (1893)*, 2016. URL: <https://journals.openedition.org/rfcb/900> (дата обращения: 24.05.2022).

Williams Z. British identity in 2050: cracks in the union, a streamlined monarchy and 30 more years of Strictly, 2020. URL: <https://www.theguardian.com/uk-news/2020/jan/02/british-identity-2050-union-monarchy-strictly> (дата обращения: 30.05.2022).

LINGUISTIC EXPRESSIONS OF “ENGLISHNESS” AND “BRITISHNESS”

Iliya V. Lagun

Student of Linguistics,
Faculty of Modern Languages and Literatures
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
ilia_lagun@mail.ru

Anna M. Podgayets

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

The article examines the concepts of “Englishness” and “Britishness”. The concepts of “Britishness” and “Englishness” reflect national identity of the XXth and XXIth century. The change of the paradigm with the transformation of one national identity into another is due to the cultural period more than sensitive to the international changes. The changes of cultural realities is reflected in the language, new concepts are added.

Key words: Britishness, Englishness, national identity, self identity, the change of the paradigm, linguoculturology.

**ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
АРГЕНТИНСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ВАРИАНТА
ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА**

Анастасия Дмитриевна Ларцева

бакалавр института иностранных языков, специальности «Педагогическое образование» («Иностранный язык (испанский) и Иностранный язык (английский)»)

Московский педагогический государственный университет
119991, Россия, Москва, ул. Малая Пироговская, дом 1, строение 1. alartseva@mail.ru

Богданова Елена Владимировна

к. филол. наук, доцент кафедры романских языков им. В. Г. Гака
Московский педагогический государственный университет
119991, Россия, Москва, ул. Малая Пироговская, дом 1, строение 1.
ev.bogdanova@mpgu.su

В статье представлено исследование лексических явлений, свойственных аргентинскому национальному варианту испанского языка. Анализ современных онлайн публикаций периодической прессы, социальных сетей и форумов сделал возможным систематизировать и описать особенности лексики испанского языка Аргентины. Подробное изучение указанных феноменов позволило определить факторы, которые повлияли на современную языковую ситуацию в Аргентине.

Ключевые слова: Аргентина, национальный вариант, языковые контакты, лексический фонд, заимствования.

Как известно, испанский язык имеет широкий географический охват, а также он является одним из наиболее распространённых языков нашей планеты. В связи с этим он приобрёл территориальные особенности, приведшие к становлению национальных вариантов. Географически обусловленная специфика испанского языка определена рядом факторов: языковые контакты, миграция, развитие региона в экономическом и социальном плане, историко-культурные события.

В настоящей статье рассмотрен ряд лексических особенностей аргентинского национального варианта испанского языка. В качестве материала исследования заявлены онлайн-статьи периодической прессы, публикации в социальных сетях и форумах аргентинского сегмента сети Интернет.

- **Индихенизмы**

До начала испанской конкисты на территории южной и центральной Америки проживало большое количество племён, разговаривающих на собственных языках. Однако во время постепенного освоения данных территорий конкистадорами испанский язык начал контактировать с автохтонными языками кечуа, тупи-гуарани, матагуайа, гуайкуру и чон. Благодаря такому взаимодействию испанцы постепенно начали заимствовать ряд слов из языков местных племён, в частности ввиду уникальности реалий, с которыми они сталкивались в Новом Свете.

Изучая лексический фонд аргентинского национального варианта испанского языка, необходимо подчеркнуть, что используемые в нём заимствования из автохтонных языков характерны и для других национальных вариантов стран Латинской Америки. К примеру, на северо-западе Аргентины отмечается использование кечуизмов (*quechuismos*): *mate* – мате; *chasqui* – курьер или locgo – блюдо из пшеницы или кукурузы с мясом. В северо-восточной части страны выделяются заимствованные слова из языка гуарани, которые в большей степени относятся к темам флора и фауна (*уасарé* – кайман; *ñandú* – американский страус (нанду) или *mandioca* – маниока). Лексические единицы, относящиеся к бытовой сфере употребления, были заимствованы из языка наутль. Например, слова: *galpón* – навес, *casahuate* – арахис; *aguacate* – авокадо. Из языка таино испанские конкистадоры переняли слова *batata* – батат и *сасі́ке* – старейшина/ вождь племени, влиятельная фигура.

500 grs de maíz blanco para locro.

Momentos de tensión se viven en la zona denominada Villa Fraga, en el barrio de Chacarita, luego de que un grupo de personas, entre ellos mujeres embarazadas y niños, ocupara un galpón que era utilizado por una agrupación política y sindical para actividades de asistencia.

Стоит отметить, что в регионах, где по-прежнему сохранились автохтонные языки, их контакты с испанским языком продолжают и до сих пор являются актуальными, хотя, конечно, наиболее массовые заимствования относятся к периоду освоения Нового Света.

- **Галлицизмы**

Период с конца XIX века по начало XX века характеризуется довольно масштабной миграцией французов в Аргентину, а также сильным влиянием французской культуры примерно в середине XIX века. Благодаря этим событиям в аргентинский национальный вариант испанского языка поступили заимствования из французского языка, или галлицизмы. Всего в лексическом фонде аргентинского варианта на-

считывается более 20% заимствований из французского языка [Fajardo Aguirre 1998: 59]. К примеру: *brochette* – шашлык (мясо или овощи) и *soutien* – застежка, зажим, скрепка [Fajardo Aguirre 1998: 59].

Arme la brochette alternando el salmón con los vegetales.

Следует также отметить, что в аргентинском варианте испанского языка выделяются не только те заимствования, которые были переняты непосредственно жителями региона, но и те единицы, которые пришли из французского в другие национальные варианты, а затем распространились по всему испаноязычному миру. К таким словам можно отнести: *gendarme*, *buró*, *comité* и другие.

- **Итальянизмы**

По аналогии с заимствованиями из французского языка, итальянизмы появились в испанском языке Аргентины благодаря миграции. Отмечается, что она происходила в два этапа, а именно до и после Второй Мировой Войны. Из-за того, что в основном мигранты были представителями рабочего класса, уровень образованности этих людей был весьма низок. Благодаря этому фактору был образован язык *коколиче* (*cocoliche*), в котором смешались испанский и итальянский языки. Несмотря на свою достаточно большую популярность и употребительность, *коколиче* не стал независимым языком, хотя он был, своего рода, связующим элементом между итальянским и испанским. В настоящее время можно отметить достаточное количество заимствований из итальянского языка на территории региона Рио-де-ла-Плата [Fajardo Aguirre 1998: 58]. К таким словам относят: *feta* (от ит. *fetta*) – ломтик; *laburo* (от ит. *lavoro*) – работа и *расо* (от ит. *racso*) – пакет [Баральдо дель Серро 2015: 225; 229; 234].

Sebastián Vignolo: “Gallardo respeta mucho nuestro laburo”.

- **Лусизмы**

Благодаря прямым контактам с Бразилией, в аргентинском национальном варианте испанского языка отмечается ряд заимствований из португальского языка. Однако процент лусизмов в испанском языке Аргентины весьма низкий и насчитывает всего 9,4%. К примеру: *garúa* – изморось; *vichar* – высматривать и *chambón* – неумелый, неловкий [Fajardo Aguirre 1998: 59].

Con una campera puffer animal print que utiliza para protegerse de la garúa que humedece las calles porteñas, Candela Vetrano llega a entrevistarse con LA NACION, se saca el barbijo y expone la sonrisa que le es característica y que todo tiene de espontánea, porque ella es lo que muestra.

- **Англицизмы**

Из-за того, что с XX века английский язык рассматривается как международный язык, а также ввиду устойчивой и сильной позиции США на международной арене, англицизмы являются очень характерной чертой всего испаноязычного мира. Несмотря на то, что английские слова стали попадать в общеиспанский язык недавно, а именно в XX веке, они превосходят по численности другие заимствованные единицы. Данный процесс актуален и по сей день, и среди англицизмов можно выделить слова: *buggy* – легкий автомобиль без капота с двумя или четырьмя колесами и *chompa* – куртка.

Una empresa comercializará la "chompa" a rayas rojas, azules y blancas que lució el presidente electo durante su reciente gira internacional.

Помимо заимствований из английского языка, которые вошли в испанский язык Аргентины через непосредственные контакты, отмечаются и те слова, которые распространены во всём испаноязычном мире. К примеру: *boxeo*, *chip* и прочие.

- **Заемствования из африканских языков**

Тот факт, что в прошлом (во времена Испанской Империи) было очень распространено использование представителей из африканских стран в качестве рабов, повлиял на появление ряда слов из африканских языков в аргентинском национальном варианте испанского языка. Данные заимствования в большинстве случаев относятся к таким областям, как: танцы, еда (фрукты) и музыкальные инструменты (*conga* – конга (афро-кубинский танец и барабан), *banana* – банан, *matungo* – кляча и *burundunga* – куча, гряда или путаница). Также, важным замечанием здесь будет то, что африканизмы характерны и для других латиноамериканских вариантов испанского языка ввиду достаточно большого географического охвата данных контактов.

Scioli es un matungo para gobernar, pero muy hábil para comunicar.

- **Лексика лунфардо**

Известно, что культура Италии и сам язык привнесли немало изменений на территорию Латинской Америки, в частности речь идёт о разговорном языке Аргентины и Уругвая [Fajardo Aguirre 1998: 58]. В период с конца XIX века по начало XX века из-за слияния языка представителей криминального мира, языка людей, проживающих в городских окраинах, а также итальянского языка, образовался социолект лунфардо (*lunfardo*), который изначально употреблялся только представителями криминального мира. Позднее его влияние расширилось и перенеслось также на тексты танго и сайнете. Данный период принято называть «историческое лунфардо». Примерами слов из лунфардо мо-

гут послужить: *baratieri* – дешёвый, *malandra* – преступник, *locatelli* – сумасшедший и *linyera* – нищий [Fajardo Aguirre 1998: 58–59].

El titular de la cartera fue duro y dijo en declaraciones a Canal 9 que “jamás podría ser representante gremial de ATE, ni de Ampros, porque no soy malandra, porque no miento.

Как следует из проведённого анализа, специфика лексического состава испанского языка Аргентины определена, с одной стороны, принадлежностью к единому пространству испаноговорящих стран Латинской Америки, с другой стороны – историей страны, контактами с иными культурами и языками. Заимствование иноязычных единиц, возникновение новых словообразовательных тенденций являются по-прежнему актуальными процессами, требующими постоянного лингвистического описания.

Список литературы

Баральдо дель Серро. Особенности испанского языка в Аргентине: лексический, грамматический и фонетический аспекты: дисс. ... канд. филол. наук. Б., 2015. 243 с.

“*Algo anda mal con su jermu*”: el llamativo comentario de Benjamín Vicuña en una foto donde está la China Suárez. URL: <https://www.lanacion.com.ar/espectaculos/personajes/el-curioso-comentario-de-benjamin-vicuna-en-una-foto-donde-esta-la-china-suarez-nid29082021/> (дата обращения: 10.03.2022).

Brochette de salmón con arroz y vegetales. URL: <https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/brochette-de-salmon-con-arroz-y-vegetales-nid538350/> (дата обращения: 19.03.2022).

Cande Vetrano: un llanto revelador, su reivindicación de “los tibios” y la dura historia familiar que la acercó al feminismo. URL: <https://www.lanacion.com.ar/espectaculos/cande-vetrano-un-llanto-revelador-su-reivindicacion-de-los-tibios-y-la-dura-historia-familiar-que-la-nid04112021/> (дата обращения: 09.03.2022).

El suéter de Evo Morales, de moda en Bolivia. URL: <https://www.lanacion.com.ar/el-mundo/el-sueter-de-evo-morales-de-moda-en-bolivia-nid773905/> (дата обращения: 19.03.2022).

Fajardo Aguirre. Aproximación al léxico argentino actual // Revista de Filología de la Universidad de La Laguna. 1998. Número 16. P. 57-71

Incidentes en una villa de Chacarita tras la ocupación de un galpón. URL: <https://www.lanacion.com.ar/seguridad/enfrentamiento-entre-ocupantes-de-un-galpon-en-chacarita-nid1637917/> (дата обращения: 09.03.2022).

Locro. URL: <https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/locro-nid1423206/> (дата обращения: 09.03.2022).

Marcelo “Corvata” Corvalán se resetea y vuelve a empezar. URL: <https://www.lanacion.com.ar/revista-rolling-stone/marcelo-corvata-corvalan-se-resetea-y-vuelve-a-empezar-nid03062021/> (дата обращения: 10.03.2022).

Moreira, de la crónica policial a los folletines. URL: <https://www.lanacion.com.ar/economia/campo/moreira-de-la-cronica-policial-a-los-folletines-nid674851/> (дата обращения: 10.03.2022).

Pipi Piazzolla, el músico que toca en la banda millonaria. URL: <https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/pipi-piazzolla-el-musico-que-toca-en-la-banda-millonaria-nid2087481/> (дата обращения: 10.03.2022).

Roby: "No ser&iacut;a de Ampros o ATE porque no soy malandra". URL: <https://www.elsol.com.ar/roby-quotno-seriacutea-de-ampros-o-ate-porque-no-soy-malandraquot.html> (дата обращения: 10.03.2022).

Scioli, el matungo. URL: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/scioli-el-matungo-nid1656725/> (дата обращения: 09.03.2022).

LEXICAL FEATURES OF THE ARGENTINE NATIONAL VARIANT OF THE SPANISH LANGUAGE

Anastasia D. Lartseva

Student of Pedagogical education (Foreign language (Spanish) and Foreign language (English), Bachelor's degree course, Institute of Foreign Languages
Moscow Pedagogical State University
119991, Russia, Moscow, 1/1 M. Pirogovskaya Str
alartseva@mail.ru

Elena V. Bogdanova

Candidate of Philology, Associate Professor in the Department of Romanic Languages named after V. G. Gak
Moscow Pedagogical State University
119991, Russia, Moscow, 1/1 M. Pirogovskaya Str.
ev.bogdanova@mpgu.su

The article presents a study of lexical phenomena illustrating the Argentine national variant of the Spanish language. The analysis of modern online publications from periodical press, social networks and forums made it possible to systematize and describe the features of the lexis of the Spanish language in Argentina. A detailed study of the declared phenomena made it possible to determine the factors that influenced the modern language situation in Argentina.

Key words: Argentina, national variant, language contacts, lexical fund, loan words.

**СЕМАСИОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ
АПЕЛЛЯТИВНОСТИ В ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ
Д. ПИТЕРСОНА «THE MEANING OF LIFE»)**

Мария Сергеевна Семенова

Студентка факультета современных иностранных языков и литератур,
«Лингвистика»
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
Maria_semenova1999@mail.ru

Катерина Юрьевна Гладкова

К. филол.н., доцент кафедры лингвистики и перевода
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
Katerina_G_L@mail.ru

Статья посвящена исследованию характера репрезентации свойства апеллятивности в публичной лекции Д. Питерсона «The meaning of life», в частности нами изучена роль семасиологических средств в реализации данного свойства. В ходе анализа были использованы как общенаучные методы: анализ, синтез, обобщение, классификация, описание, интерпретация, так и собственно лингвистические: стилистический анализ, контекстуальный анализ, синтаксический анализ, прагматический метод. В результате анализа были выявлены такие семасиологические средства репрезентации апеллятивности, как эпитет, олицетворение, метафора, сравнение, гипербола, инверсия и градация. Было установлено, что средства семасиологии актуализируют ключевые темы, проблемы и идеи, представленные в публичной речи. Вместе с тем, было выявлено, что комплексное использование средств семасиологии и других лексических (повторов личных местоимений первого и второго лица, междометий) и грамматических (модальных глаголов, императивов, анафор, риторических вопросов и вопросно-ответных конструкций) языковых средств воздействует на эмоциональную и когнитивную сферы адресата.

Ключевые слова: апеллятивность, публичная речь, семасиологические средства, публицистический стиль, воздействие.

Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью изучения способов репрезентации апеллятивности, в частности посредством семасиологических средств. Изучение средств репрезентации апелля-

тивности как способа убеждения адресата и воздействия на его эмоции необходимо в связи с развитием информационного общества, в котором большое значение приобретает жанр публичного выступления. Вместе с тем, исследование особенностей публичной речи и свойства апеллятивности, являющегося его типологическим свойством, вносит вклад, например, в изучение современного ораторского искусства посредством выделения воздействующих на сознание человека языковых средств, что позволяет различать данные приёмы в публичном выступлении и использовать их при подготовке речи для наибольшей эффективности. Кроме того, исследуемая проблема связана с такой фундаментальной проблемой как взаимосвязь языка и мышления, поскольку изучение характера репрезентации апеллятивности способствует исследованию вопроса взаимосвязи между установками и намерениями адресанта, подбором необходимых языковых средств и оказанием воздействия на адресата сообщения.

Понятие апеллятивности трактуется в лингвистических исследованиях по-разному: как функция языка, как свойство текста и как лингвистическая категория. С апеллятивностью, как одной из важнейших функций языка и речи, связано побуждение адресата к действию [Бюлер 1993, Почепцов 2001, Якобсон 1975], при этом цели воздействия на адресата могут быть различными, и определяются условиями коммуникативной ситуации. Исследователи, рассматривающие апеллятивность как свойство текста, трактуют её как один из критериев разделения текстов на жанры [Райс 1978, Альгина 2017], что обуславливает ее изучение в аспекте типологии текстов и дискурсов. Вместе с тем, апеллятивность в лингвистике определяется как функционально-семантическая категория [Комлева 1998]. Это обосновано тем фактом, что апеллятивность репрезентируется равноуровневыми средствами с общей семантикой побуждения к действию. В настоящей статье представлены результаты исследования данной категории в публичной речи, где она непосредственно связана с реализацией функции воздействия, составляющей вместе с информативной функцией типологическую доминанту текстов публицистического функционального стиля. Целью статьи является освещение результатов исследования роли семасиологических средств в репрезентации апеллятивности в публичной речи на материале публичной лекции профессора психологии Джордана Питерсона «*The meaning of life*».

Материалом для исследования послужил скрипт англоязычного публичного выступления профессора психологии Джордана Питерсона, «*The meaning of life*», объемом 12610 знаков. Джордан Бернт Питерсон – канадский клинический психолог и профессор

психологии Торонтского Университета, автор и соавтор более ста научных работ по психологии. Темой публичного выступления «*The meaning of life*» является вопрос о смысле жизни, который Д. Питерсон раскрывает аудитории посредством как применения научных знаний, так и создания образов жизни, войны, музыки и т.д.

В результате анализа нами было выявлено, что категория апеллятивности представлена в изучаемой публичной лекции разными лексическими, грамматическими и семасиологическими средствами, которые использованы комплексно и оказывают воздействие как на эмоциональную, так и на когнитивную стороны восприятия адресата. Однако в рамках данной статьи обратимся к роли средств семасиологии в репрезентации апеллятивности в публичной речи. К ним мы отнесем такие средства, как эпитет, олицетворение, метафора, сравнение, гипербола, инверсия и градация.

Обратимся к использованию олицетворения в качестве одного из средств репрезентации апеллятивности. Рассмотрим следующий пример:

Everyone loves music and music speaks of meaning it it does it directly, it shows you what life would be like if it was ordered and harmonious.

[Peterson 2018: эл.pec.]

В данном примере оратор олицетворяет музыку, наделяя её способностями говорить о смысле жизни и показывать, какой могла бы быть жизнь, если бы она была упорядоченной и гармоничной. Олицетворение осуществляется при помощи глаголов *speaks*, *does*, *shows*, семантика которых подразумевает лицо, выполняющее активные действия. Посредством олицетворения автор выражает своё субъективное отношение к музыке, что актуализировано семантикой глагола *loves*, подразумевающего не только положительную оценку данного явления, но и силу чувства, поскольку *loves* выражает наивысшую степень симпатии в сравнении с более нейтральным глаголом *likes*. Кроме того, глагол *loves* является широко употребительным словом, что определяет его доступность, простоту понимания для слушателя и способствует донесению идеи оратора. Вместе с тем, местоимение *Everyone* объединяет автора со слушателями, выражая общечеловеческую значимость явления. Таким образом, в данном примере автор наделяет музыку чертами мудреца, способного размышлять о таких философских категориях как смысл жизни и гармония, в чём выражается не только положительное отношение автора к музыке, но и его восхищение ей, поскольку музыка способна создавать чувство гармонии. С помощью олицетворения автор создаёт образ, который влияет на выразительность речи, в свою очередь выразительная образная речь, воздействуя

на восприятие слушателей, производит необходимый эмоциональный эффект. В целом, олицетворение способствует актуализации авторского отношения к музыке, а также побуждает слушателей сформировать своё представление о ней, в чём заключается воздействие на когнитивную сторону восприятия. Вместе с тем, данный прием акцентирован лексическим повтором *it it*, и эпитетами *ordered*, *harmonious*, которые формируют образ музыки как положительного явления.

Обратимся далее к рассмотрению эпитетов как средства репрезентации апеллятивности в следующем примере:

And I remember watching that the great third movement, the triumphant third movement and it was so wonderful to see everyone there and hear this orchestra playing those unbelievably remarkable notes in triumph that this horror show had finally come to a halt.

[Peterson 2018: эл.печ.]

В данном примере эпитеты *great*, *triumphant*, *wonderful*, *unbelievably remarkable* придают речи эмоциональную окрашенность, тем самым привлекая внимание слушателей и оказывая на них эмоциональное воздействие. Кроме того, в использовании данных эпитетов проявляется субъективная оценка автором описываемой ситуации. Так, Д. Питерсон описывает игру оркестра и её воздействие на публику, а в своём выступлении с игрой оркестра автор сравнивает жизнь, следовательно, используемые им эпитеты отражают его субъективное отношение к жизни. Семантика данных эпитетов положительная и носит возвышенный характер, что не только выражает позитивное отношение автора к жизни, но и вызывает положительные эмоции у слушателей. Вместе с тем, за счёт эпитета с негативной семантикой *horror* создаётся антитеза, усиливающая значение эпитетов с положительной окраской. Считается, что эпитеты усиливают эмоциональную окрашенность выступления, благодаря которой происходит апелляция к чувствам слушателей и как следствие эмоциональное воздействие на них. Кроме того, апеллятивность в данном примере репрезентирована при помощи лексических повторов *third movement*, используемых для того, чтобы подчеркнуть семантику торжественности игры оркестра, то есть жизни. Вместе с тем, в данном примере используется скрытое сравнение войны с ужасом, актуализируемое эпитетом *horror*, которое способно вызвать эмоции страха, ужаса, боли и другие негативные чувства. Такое сравнение ещё раз подчёркивает корреляцию игры оркестра с жизнью, поскольку она провозглашает окончание войны, с присущими ей ужасами и смертью. Таким образом, в данном примере при помощи эпитетов в комплексе со сравнениями и лексическим повтором создаётся образ-

ность, воздействующая на эмоциональную сферу слушателей, что акцентирует их внимание на концепции автора.

В следующем примере обратимся к использованию метафоры как средства репрезентации апеллятивности:

We can take play with that idea of suffering.

[Peterson 2018: эл.печ.]

В данном примере метафора *take play with that idea* раскрывает авторскую идею о том, что концепция страдания (*suffering*) может рассматриваться с различных точек зрения. Так, метафора, в корреляции с местоимением *We* и модальным глаголом *can* побуждает слушателей поразмыслить над концепцией автора, за счёт чего происходит воздействие на когнитивный аспект восприятия, чему также способствует использование абстрактного существительного *idea*, актуализирующего представление о мыслительном процессе человека. Вместе с тем, использование данного существительного в сочетании с глаголом *play*, актуализирующим представление об игровой активности человека, служит воздействию на эмоциональный аспект восприятия. Кроме того, метафора, как и другие средства семасиологии, выполняет эстетическую функцию, что также апеллирует к эмоциональной сфере адресата. Также в данном примере апеллятивность реализуется посредством использования таких лексических средств, как личное местоимение *we*, обобщающее автора с аудиторией, и модальный глагол *can*, не принуждающий слушателя к конкретному действию, а выражающий возможность этого действия, то есть дающий слушателям право выбора.

В результате анализа средств семасиологии, используемых в публичном выступлении Джордана Питерсона, «The meaning of life» в совокупности с другими средствами репрезентации апеллятивности мы предприняли попытку изучить характер свойства апеллятивности в данном публичном выступлении. Нами было установлено, что совокупность семасиологических и других языковых средств способствует не только репрезентации свойства апеллятивности, но и актуализации важнейших для спикера понятий: жизни, войны, музыки и т. д., которые подаются образно, что способствует более эффективному воздействию на эмоции адресата. В целом, было выявлено, что апеллятивность как свойство данного выступления имеет преимущественно эмоционально-оценочный характер, чему способствует использование эпитетов, олицетворений, метафор, сравнений, гипербола, инверсии, градации и возвышенной лексики.

Список литературы

Алексеева М. В. Типологические особенности научного текста: гипертекстовая типология языка науки. М.: Дом МИСиС, 2015. 100 с.

Альгина О. В. Функционально-стилистические особенности английской газетной статьи в аспекте перевода// дисс. ... канд. филолог. наук. СПб, 2017. 207 с. URL: <https://disser.spbu.ru/files/disser2/disser/LhCdKkgYBT.pdf> (дата обращения 17.09.21).

Бахчоян А.М. Функции метафоры в разных типах дискурса// Международный научный журнал «ИННОВАЦИОННАЯ НАУКА» №04-3/2017. Ереван, 2017. С. 158–160. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funksii-metafor-y-v-raznyh-tipah-diskursa> (дата обращения 16.11.21).

Бюлер К. Теория языка. М.: Прогресс, 1993. 504 с.

Дускаева Л. Р. Коммуникативные качества речи. Стилистический энциклопедический словарь/Дускаева Л. Р., Протопопова О. В./ под ред. Кожиной М.Н. М.: ФЛИНТА, Наука, 2011. С. 162–163.

Кожина М. Н. Стилистика русского языка. Учебник 4-е издание, стереотипное/ Кожина М. Н, Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. М.: ФЛИНТА, Наука, 2011. С. 289–301.

Козлова А. Т. Апеллятивная функция языка в устном призыве. Симферополь, 1998. [Электронный ресурс]. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/91042/88-Kozlova.pdf?sequence=1> (дата обращения: 14.09.21).

Комлева Е. В. Апеллятивность в языке и речи (на материале современного немецкого языка). Оренбург, 1998. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/apellyativnost-v-yazyke-i-rechi-na-materiale-sovremennogo-nemetskogo-yazyka/viewer> (дата обращения 12.09.21).

Николенко О. В. Структурно-семантические особенности публичной речи. М., 2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46154273> (дата обращения 09.10.21).

Питина С. А. Современная лекция и лектор в лингвокультурологическом аспекте особенности лекции. Коллективная монография/ Питина С.А., Шкатова Л.А., Голованова Е.И., Шелестюк Е.В., Селютин А.А., Будейко В.Э., Коновалова М.В., Заболотнева О.Л., Гостева И.В., Свиркович О.В./ под ред. Питиной С.А. Челябинск: Челябинский государственный университет, 2016. С. 155–159. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sovremennoy-lektsii-i-lektorskogo-masterstva-v-obrazovatelnom-protse-ssu-vuza/viewer> (дата обращения: 01.11.21).

Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. М.: Рефл-бук, Ваклер, 2001. 650 с.

Райс К. Классификация текстов и методы перевода// сб. статей «Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике». М., 1978. С. 202–228. [Электрон-

ный ресурс]. URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/reiss-78.htm> (дата обращения 25.08.21).

Солганик Г.Я. Публицистический стиль. Стилистический энциклопедический словарь/ под ред. Кожиной М. Н. М.: ФЛИНТА, Наука, 2011. С.312–315.

Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика// сборник статей «Структурализм: "за" и "против"». М.: Прогресс, 1975. С. 193–230. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/jakobson-75.htm> (дата обращения 21.08.21).

Справочники, словари:

Cambridge Dictionary Online [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (дата обращения: сентябрь-ноябрь 2021).

Источник материала:

*Jordan Peterson *NEW** The Meaning of Life. [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=6Irxo67AVeQ&t=977s&ab_channel=PragmaticEntertainment (дата обращения: сентябрь-ноябрь 2021).

**SEMASIOLOGICAL MEANS OF REPRESENTING APPELLATION
IN THE PUBLIC SPEECH “THE MEANING OF LIFE”
BY JORDAN PETERSON**

Maria S. Semenova

Student of Linguistics, Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15.
Maria_semenova1999@mail.ru

Katerina Yu. Gladkova

Candidate of Philology, Associate Professor in the Department of Linguistics and Translation
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15
Katerina_G_L@mail.ru

The article is aimed at studying of the character of the appellative property representation in public speech by D. Peterson «The meaning of life». In particular, the role of semasiological means in the implementation of this property has been studied. In the course of the analysis, both general scientific methods, such as analysis, synthesis, generalization, classification, description, interpretation, and proper linguistic methods such as stylistic analysis, contextual analysis, syntactic analysis, pragmatic method were used. As a result of the analysis, semasiological means, including epithet, personification, metaphor, comparison, hyperbola, inversion and gradation were found. Moreover, it was proven that semasiological means actualize the key images of the speech. It was revealed that appellation which was implemented by the complex of semasiological and other lexical (repetition of personal pronouns, interjections) and grammatical (modal verbs, imperatives, lexical repetitions, anaphora, rhetorical questions, question-answer structures) means are aimed at both emotional and cognitive aspects of the listener.

Key words: appellation, public speech , semasiological means, publicistic style, public speech.

УДК 81'37

ГИПОНИМЫ И ГИПОНИМИЯ: РАЗРАБОТКА ЕДИНОЙ КЛАССИФИКАЦИИ

Тань Няньфэн

Магистрант филологического факультета, направления «Лингвистика»
Российский университет дружбы народов
117198, Россия, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6
tnfengzi@163.com

Олеся Викторовна Лазарева

К. филол. наук, доцент кафедры общего и русского языкознания
Российский университет дружбы народов
117198, Россия, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6
Olesikk@mail.ru

В статье исследованы и сведены в единую классификацию представления о проявлении гиперо-гипонимических отношений в рамках терминологий различных наук и с позиций разных областей лингвистики, существующие подходы к рассмотрению гипонимии семантикой, типы гипонимов и гипонимии, обозначенные в учебных пособиях и научных публикациях.

Ключевые слова: гипонимы, согипонимы, автогипонимы, гипонимия, синонимия, классификация, типы.

Современные исследования гиперо-гипонимических отношений между лексическими единицами, находящие отражение в научных публикациях как в российских, так и в зарубежных источниках, характеризуются широким спектром тем, используемых средств и задействованных материалов, включая в себя, но не ограничиваясь:

- сопоставлением связей в различных языках между рассматриваемыми в семантике лексическими единицами;

- сопоставлением в английском и национальном языках терминологий динамично развивающихся областей науки и техники, к наиболее актуальным примерам которого можно отнести сравнение терминов в области информационных технологий, а также экономических терминов;

- обработкой материалов на базе лексических единиц, относящихся к различным частям речи;

- разработкой машинных способов выявления гиперо-гипонимических отношений между понятиями и позиционирования их

в рамках формируемых таксономий, базирующихся на применении программных средств и методов математического моделирования.

Несмотря на возрастающее количество тем и научных публикаций с результатами лингвистических исследований, опирающихся на применении таких понятий как «гипоним» и «гипонимия», единой и общепринятой классификации гиперо-гипонимических отношений на сегодняшний день не существует [Кронгауз 2005: 149]. Соответственно, сопоставить однозначным образом результаты указанных исследований и систематизировать их дальнейшее проведение на текущий момент представляется затруднительной задачей. Принимая во внимание данный факт, следует признать, что вопрос о разработке единой базисной классификации гиперо-гипонимических отношений на текущий момент является актуальным.

Целесообразно отметить, что разработка вышеназванной классификации должна учитывать решение нижеперечисленных задач, вытекающих из разнообразия тем обозначенных на предыдущей странице публикаций.

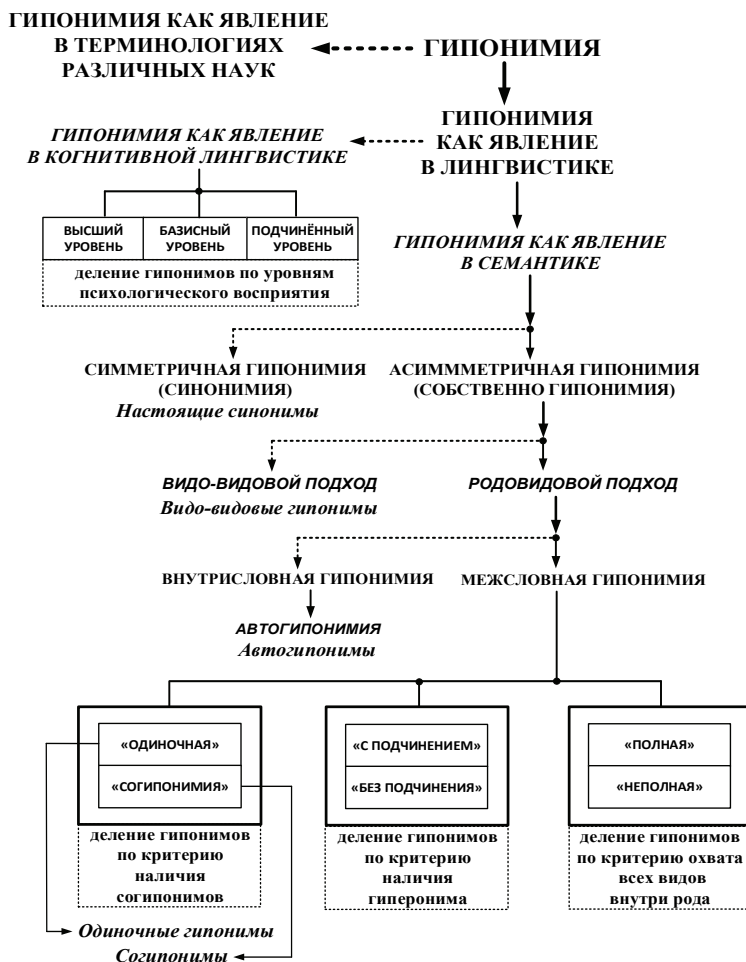
Во-первых, к вышеуказанным задачам следует отнести обеспечение корректности разграничения представлений исследователей о проявлении гиперо-гипонимических отношений как в рамках научных классификаций, включающих в себя иерархические связи между специфическими терминами отдельно взятых наук, так и связей между лексическими единицами в рамках их рассмотрения лингвистикой. В качестве пояснительного примера, иллюстрирующего актуальность данного вопроса, можно привести сравнение гиперо-гипонимических отношений между словом «животное» и подчинёнными ему гипонимами согласно представлениям семантики русского языка и отношений между понятием «животное» и его нижестоящими видовыми понятиями с точки зрения биологии. С одной стороны, согласно представлению семантики русского языка [Кронгауз 2005: 148], слово «животное» выступает в качестве подчиняющего (то есть, гиперонима) по отношению к словам «собака», «тигр», «кенгуру», «лошадь» и пр., являющимися в контексте рассматриваемой связи словами с частным значением (то есть, гипонимами). С другой стороны, согласно биологической систематике, животное (как представитель царства «животные») является общим понятием по отношению к представителям биологических типов, являющихся частными случаями этого понятия: иглокожему (как представителю типа «иглокожие»), членистоногому (как представителю типа «членистоногие») и пр.

Во-вторых, при разработке вышеуказанной классификации следует учитывать особенности рассмотрения гиперо-гипонимических отношений со стороны разных областей лингвистики (семантики, когнитивной лингвистики). Так, например, в отличие от семантики, видение гиперо-гипонимических отношений с позиции когнитивной лингвистики, предложенное Э. Рош (Хайдер), характеризуется особенностью распределения гипонимов по разным уровням психологического восприятия: высшему, базисному, подчинённому [Кронгауз 2005: 145].

В-третьих, среди названных задач целесообразно также выделить и разграничение современных подходов к позиционированию гипонимии в семантике. Так, традиционное представление о гипонимии в семантике, описываемое в современных российских и зарубежных словарях лингвистических терминов [Ярцева 1990: 104; Crystal 2008: 233; Brown 2013: 314], построено на рассмотрении гиперо-гипонимических отношений исключительно как родовидового отношения, неотъемлемо связанного со свойством несовместимости значений согипонимов. Однако, на сегодняшний день существует и другой подход, принципиально отличный от данного традиционного, рассматривающий гипонимию как видо-видовое отношение между лексическими единицами [Кузнецов 2020], учитывающее смысловые оттенки согипонимов, и как следствие, допускающий пересечение их значений и наличие такого понятия как «видо-видовые гипонимы».

В-четвёртых, при разработке вышеназванной классификации следует учитывать обозначенные в учебных и научных источниках типы гипонимов и гипонимии с целью упорядочения применения данных понятий при проведении исследований гиперо-гипонимических отношений с позиции семантики. Так, существует вариант рассмотрения гиперо-гипонимических отношений с точки зрения логической симметрии множеств значений слов, рассматриваемых в качестве согипонимов [Лайонз 1972: 480], согласно которому допускается определять синонимию как «симметричную гипонимию», то есть, как тип гипонимии, при котором оба согипонима являются настоящими синонимами. Кроме того, помимо такого распространённого понятия как «согипоним», в публикациях встречаются такие малоизвестные понятия как «одиночный гипоним» [Кузнецов 2020] (гипоним, не имеющий согипонимов) и «автогипоним» [Horn 1984: 110–118] (слово, одно из значений которого является гиперонимом по отношению к другому его значению).

Сформированная базисная классификация представлений о проявлении гипонимии, подходов к её определению и типов гипонимов представлена на рисунке ниже.



Базисная классификация представлений о проявлении гипонимии, подходов к её определению и типов гипонимов

Помимо тезисов, изложенных в границах вышеперечисленных задач, разработанная классификация включает в себя критерии деления межсловной гипонимии на типы, рассматривающей гиперогипонимические отношения между значениями разных лексических единиц в рамках родовидового подхода. Данные критерии были определены посредством использования метода сравнения различных гиперогипонимических групп с «идеальным» логическим образцом [Лысякова 2020: 83] – простой по своей структуре и распространённой в употреблении совокупности гиперонима и подчинённых ему гипонимов. Указанные критерии были приняты в качестве базисных на основании того, что они построены не на производных, а на определяющих признаках, от которых будут зависеть нижестоящие более сложные признаки, что является неотъемлемым условием разработки рациональной научной классификации [Вомперский 1970: 82–83]. Отнесение названных критериев к определяющим подтверждается тем, что ни один из них нельзя «включить внутрь» какого-либо другого из них, так как:

а) случаи проявления гипонимии с подчинением могут относиться как к одиночной гипонимии (англ.: *to turn* (поворачивать) – *to orient* (поворачивать на восток), «?» (поворачивать на запад) и т. д.), так и к согипонимии (ребёнок – мальчик, девочка);

б) случаи проявления гипонимии с подчинением могут относиться как к полной гипонимии (см. в п. «а» пример № 2), так и к неполной гипонимии (уроженец – северянин, южанин, «?» (уроженец запада), «?» (уроженец востока));

в) случаи проявления согипонимии могут относиться как к гипонимии с подчинением (см. в п. «а» пример № 2), так и к гипонимии без подчинения (кит.: «?» (бабушка) – **外祖母** (бабушка со стороны матери), **祖母** (бабушка со стороны отца));

г) случаи проявления согипонимии могут относиться как к полной гипонимии (см. в п. «а» пример № 2), так и к неполной гипонимии (см. в п. «б» пример № 2);

д) случаи проявления неполной гипонимии могут относиться как к одиночной гипонимии (см. в п. «а» пример № 1), так и к согипонимии (см. в п. «б» пример № 2);

е) случаи проявления полной гипонимии могут относиться как к гипонимии с подчинением (см. в п. «а» пример № 2), так и к гипонимии без подчинения (см. в п. «в» пример № 2).

Список литературы

Вомперский В. П. Стилистическое учение М. В. Ломоносова и теория трёх стилей. Монография. М.: Изд. МГУ, 1970. 211 с.

Кронгауз М. А. Семантика. Учебник для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 352 с.

Кузнецов В. Г. Метафоризация гипонимов (на материале французского и английского языков) // Романские языки. Взаимодействие литературы и культуры народов. М.: Московский гос. междунар. ун-т, 2020. С. 57–60.

Лаойнз Дж. Введение в теоретическую лингвистику. Монография. Перевод с англ. яз. Под ред. И с предисл. В. А. Звегинцева. М.: «Прогресс», 1978. 544 с.

Лысякова М. В. Лексикология современного русского языка: лекции. Учебно-методическое пособие. М.: РУДН, 2020. 120 с.

Horn Laurence R. Ambiguity, negation, and the London School of Parsimony. Yale University, 1984. 131 p.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ под ред. В. Н. Ярцевой. 2-е изд. М.: Изд. «Большая российская энциклопедия», 1998. 685 с.

A DICTIONARY OF LINGUISTICS AND PHONETICS (sixth edition). David Crystal. Blackwell Publishing, 2008. 555 p.

THE CAMBRIDGE DICTIONARY OF LINGUISTICS. Keith Brown and Jim Miller. Cambridge University Press, 2013. 494 p.

HYPONYMS AND HYPONYMY: DEVELOPMENT OF A UNIFIED CLASSIFICATION

Tan Nianfeng

Student of Linguistics, Master's degree course, Faculty of Philology
Peoples' Friendship University of Russia
117198, Russia, Moscow, Miklukho-Maklaya str., 6
tnfengzi@163.com

Olesya V. Lazareva

Candidate of Philology, Associate Professor in the Department of General and Russian Linguistics
Peoples' Friendship University of Russia
117198, Russia, Moscow, Miklukho-Maklaya str., 6
Olesikk@mail.ru

The article explored and summarized in a single classification of representations on the manifestation of hyper-hyponymic relations within the terminology of various sciences and from the standpoint of different areas of linguistics, existing approaches to the consideration of hyponymy by semantics, types of hyponyms and hyponyms indicated in textbooks and scientific publications.

Key words: hyponyms, co-hyponyms, autohyponyms, hyponymy, synonymy, classification, types.

УДК 811.134.2'37

НЕОЛОГИЗМЫ ВО ФРАЗЕОЛОГИИ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

Елизавета Салаватовна Тюрина

Студент факультета современных иностранных языков и литератур,
«Лингвистика» (Иностранные языки и межкультурная коммуникация
(испанский язык))

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
lizaturina40@gmail.com

Надежда Николаевна Меньшакова

К. филол. наук, доцент кафедры лингвистики и перевода

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

В статье анализируются определения терминов «неологизм», «фразеологизм» и «фразеологический неологизм». Также исследуются фразеологические неологизмы в испанском и русском языках и способы их образования, на каждый способ приводятся соответствующие примеры из обоих языков. Авторы предлагают способы перевода испанских фразеологических неологизмов на русский язык, рассматривают русские эквиваленты испанских фразеологических неологизмов. В рамках исследования сравниваются фразеологические неологизмы русского и испанского языков, выявляются их сходства и различия.

Ключевые слова: неологизм, фразеологизм, фразеологический неологизм, ониматопея, метафоризация, испанский язык.

В мировой истории XX–XXI в. характеризуются социальными, экономическими и политическими потрясениями, что не могло не отразиться в языке. Появилось множество новых слов, которые обозначали новые реалии или приходили на смену старым выражениям, которые уже не отвечали нуждам говорящего. За этот период они либо постепенно выходили из употребления и становились историзмами, либо входили в повседневный лексикон людей, переставали быть «новыми» и вносились в словари, превращаясь в рядовую языковую единицу. То же происходило и с фразеологическими неологизмами. Изучением фразеологических неологизмов в России стали заниматься лишь в начале XXI в., и большой вклад в это внесли такие учёные, как

В. М. Мокиенко, Е. В. Генералова, Н. В. Баско, Е. В. Ганапольская и др. В испанском языкознании, напротив, исследования этого значительного пласта языковых единиц начались еще в конце 80-х – начале 90-х годов. Изучением фразеологических неологизмов занимались Сулуага Ospina, Руис Гурильо, Агилар Руис, Гарсиа-Пахе Санчес и другие. Фразеологические неологизмы требуют специального изучения для правильного употребления и интерпретации их в речи, так как их перевод представляет значительные трудности.

Для того чтобы дать определение понятию «фразеологический неологизм», сперва рассмотрим такие важные термины как «фразеологизм» и «неологизм». Фразеологизмы – это уникальные языковые явления, которые имеют как коммуникативную, так и культурологическую ценность, в них отражается культура страны, в языке которой они сформировались [Баско 2017: 68]. Неологизмы – это слова, словосочетания или новые значения слова, которые появились в языке сравнительно недавно, в связи с внутриязыковыми и внеязыковыми факторами [Баско 2018: 64]. Одну из классификаций факторов появления неологизмов предложил испанский лингвист М. Альвар Эскера. Он выделил объективные и субъективные причины возникновения неологизмов. Под объективными причинами понимается потребность в наименовании новых реалий, под субъективными же – потребность говорящего в выражении своих взглядов на экстралингвистическую реальность [Alvar Ezquerro 2007: 13].

Термин «неологизм» в данной статье мы будем рассматривать с точки зрения фразеологии. В отечественной лингвистике фразеологические неологизмы – это «не зарегистрированные толковыми словарями современных литературных языков устойчивые экспрессивные обороты [Мокиенко 2002: 66]. Данное определение верно как для русского, так и для испанского языков.

В самом общем виде классификацию фразеологических неологизмов можно представить следующим образом: 1) новые языковые единицы, не совпадающие с существующими ни по форме, ни по содержанию; 2) уже существующие в языке выражения, которые претерпели некоторую трансформацию. Испаноязычная классификация фразеологических неологизмов исчерпывается двумя этими группами. В русскоязычной же классификации выделяют ещё одну группу 3) фразеологические неологизмы, являющиеся заимствованиями из других языков. Эту разницу можно связать с тем, что в Испании распространено движение за «чистоту языка», которая заключается в приоритете ис-

конно испанского слова или выражения над заимствованием. Таким образом, фразеологические неологизмы-заимствования в данной статье рассматриваться не будут.

Что касается способов образования фразеологических неологизмов, в русском и испанском языках они отличаются. В нашей работе мы основываемся на классификации испанских фразеологических неологизмов, которую предложил М. Х. Агилар Руис [Aguilar Ruiz 2012]. Он делит все фразеологические неологизмы на несколько групп. Первая группа I подразделяется на две подгруппы фразеологических неологизмов: 1) созданные с помощью ономапии, 2) «выражения с определенной выразительной силой» [Aguilar Ruiz 2012: 53], которые М. Гарсиа-Пахе Санчес называет «простыми звуковыми образованиями, которые не имеют смысла» [García-Page Sánchez 1991: 248]. Примеры ономапии можно увидеть в следующих фразеологических неологизмах: *hacer fu (como el gato)* «сбежать», *¡a mí, plin!* (выражение безразличия), *estar tararí* «быть сумасшедшим, быть пьяным» – в них *fu*, *plin*, *tararí* являются звукоподражательными. Примерами фразеологизмов из второй подгруппы являются: *tarín barín* «скудно, едва», *mondo y lirondo* «кто-то или что-то очень чистое без единого пятнышка», *dar yuyu* «вызывать беспокойство, тревогу». *Barín*, *lirondo*, *yuyu* – это звуковые образования, которые не существовали до этого в языке, говорящий не может их связать с уже существующими лексическими единицами, поэтому они не имеют никакого смысла, они лишь усиливают значение фразеологического неологизма.

Вторая группа II испанских фразеологических неологизмов представлена выражениями, которые созданы в результате изменения уже существующих элементов в языке, их новой интерпретации. Например: *que si patatín, que si patatán* (выражение, которое обобщает все, что было сказано до этого говорящим), *salir de Guatemala y/para meterse en Guatepeor* «выбраться из тяжелой ситуации и в итоге попасть в еще более трудное положение», *poner pies en polvorosa* «сбежать поспешно». В этих фразеологических неологизмах новые слова можно связать с уже существующими *patatán* – от *patatús* «обморок», *Guatepeor* – Guatemala «Гватемала», *polvorosa* – от *pólvora* «порох» или *polvo* «пыль».

В русском языке важнейшим способом образования фразеологических неологизмов является способ метафоризации, например: *голубые береты* «воздушные десантники», *звездная болезнь* «высокомерие у человека, который имеет большую популярность». Частным случаем

метафоризации является переосмысление терминов и появления у них переносного значения, например: *выпасть в осадок* «сильно удивиться, быть ошарашенным», *броуновское движение* «беспорядочное движение кого-либо/ чего-либо».

Фразеологические неологизмы в русском языке зачастую используют уже существующие структурно-семантических модели, на основе которых появляется измененный лексический вариант (например: *знать пургу* «говорить вздор с преувеличением, запугивать или маскировать правду»; *знать лапшу* «говорить всё, что придёт в голову, нести вздор»).

Хотя оноματοпея как способ формирования фразеологических неологизмов в русском языке не выделяется изученными нами авторами, в ходе работы со «Словарём русских фразеологических неологизмов» [Генералова, Мокиенко 2022] было выявлено несколько фразеологических неологизмов, которые построены на звукоподражании: *бла-бла-бла* (выражение о бессмысленном разговоре), *крутить жужу* «слушать магнитофон», *бекать-мекать* «мямлить, говорить неразборчиво», *ни бум-бум* (выражение о человеке, который не разбирается в чем-либо). В связи с этим можно говорить об ономатопее как ещё об одном способе образования фразеологических неологизмов в русском языке. Так, мы приходим к выводу о том, что в своей основе фразеологические неологизмы в испанском и русском языках имеют разные способы образования.

Таким образом, можно выделить три способа образования фразеологических неологизмов в испанском языке (оноματοпея, выражения с определенной выразительной силой и изменение уже существующих элементов в языке) и четыре способа в русском языке (метафоризация, оноματοпея, использование уже существующих структурно-семантических моделей и появление у терминов переносного значения), где оноματοпея является наименее представленной.

Изучение фразеологических неологизмов предполагает также и изучение их перевода. Достаточно сложно перевести фразеологические единицы, если они не являются калькированием или заимствованием из другого языка. В связи с этим, не всегда возможно найти в языке перевода подходящий эквивалент, который будет полностью передавать как само значение фразеологического неологизма, так и модель, на основе которой он был построен. Исследования на тему фразеологических единиц все еще остаются актуальными, так как перевод и понимание самого фразеологического неологизма может ме-

няться от переводчика к переводчику. Мы рассмотрим возможный перевод и/или наиболее подходящие эквиваленты для некоторых испанских фразеологических неологизмов. При работе над переводом мы основываемся на классификации способов перевода фразеологических единиц В. С. Виноградова [Виноградов 2001].

Первый способ перевода подразумевает, что в языке перевода уже существует идентичная фразеологическая единица, которая значением, формой и стилистической окраской совпадает с оригиналом. Случаи встречи переводчика с фразеологическими неологизмами, которые имеют полный эквивалент в языке перевода, крайне малы. В основном таковыми являются фразеологизмы, источником которых являются Библия (библейские сюжеты) и мифология. В нашей статье такие фразеологические неологизмы не рассматриваются, поэтому данный способ нами использован не будет.

Второй способ подразумевает наличие в языке перевода фразеологической единицы, которая обладает такой же стилистической окраской, близким значением и совпадает образностью формы. Такие фразеологические единицы называют частичными (неполными) эквивалентами. Используя данный способ, мы перевели следующие испанские фразеологические неологизмы:

- *poner pies en polvorosa* – (бежать) сверкая пятками, бежать со всех ног «быстро бежать, убегать».
- *estar tarará* – быть в зюзю, быть в стельку «быть очень пьяным».
- *salir de Guatemala y/para meterse en Guatepeor* – из огня да в полымя «попадать из одной неприятности в другую, не менее неприятную ситуацию».
- *tarín barín* – всего ничего «очень мало, почти ничего».
- *¡a mí, plin!* – (мне) по фигу «все равно, безразлично».

Третий способ – в языке перевода существует фразеологическая единица, которая имеет такую же внутреннюю стилистическую окраску и близкое значение, но имеет другую внутреннюю форму. Такие фразеологические единицы также называют частичными (неполными) эквивалентами.

- *que sí patatín, que sí patatán* – в общем и целом «говорить без подробностей и частных о том, что было сказано».
- *salir de Guatemala y/para meterse en Guatepeor* – закон бутерброда «о неизбежности наихудшего развития событий какой-либо неприятной ситуации».

- *salir de Guatemala y/para meterse en Guatepeor* – не понос, так золотуха «о какой-либо неприятности, которая возникла в попытке избежать другой неприятности».
- *tarín barín* – жук чихнул, с гулькин нос, кот наплакал «очень мало».
- *hacer fu (como el gato)* – врать когти «убегать, сбежать».
- *dar uyu* – тревожить душу «вызывать сильное душевное волнение, беспокойство».

Последний способ не связан с переводом фразеологического неологизма эквивалентом из языка перевода. Данный способ подразумевает поиск слов совпадающих значением и стилистической окраской с фразеологическим неологизмом. В рамках нашего исследования был найден только один фразеологический неологизм, который можно перевести при помощи четвёртого способа: *mondo y lirondo* – кристально чистый.

Перевод фразеологических неологизмов показал, что в основном встречаются частичные (неполные) эквиваленты в языке перевода, что достаточно свойственно фразеологическим единицам вследствие различий в картине мира, культуре и мировосприятии разных народов. Однако встречаются и частичные эквиваленты с заложенной в них практически одинаковой образностью, как например *poner pies en polvorosa* – (бежать) сверкая пятками, бежать со всех ног. Важно отметить, что наибольшую трудность при переводе фразеологических неологизмов представляет тот факт, что они могут быть еще не включены в словари, и для правильной их интерпретации необходимо понимать их смысл, правильную коннотацию.

В результате исследования был сделан вывод о том, что понимание терминов «фразеологизм», «неологизм» и «фразеологический неологизм» в русской и испанской традиции схоже. При этом в испанском и русском языках фразеологические неологизмы отличаются. Различие в используемых способах также влияет и на переводимость фразеологических неологизмов. Мы не встретили фразеологические единицы в русском языке, которые являлись бы полными эквивалентами испанским, все встреченные нами испанские фразеологические неологизмы имеют лишь частичные эквиваленты. Последние не всегда в полной мере могли передать значение, форму и стилистическую окраску, которые были заложены в оригинал.

Список литературы

Баско Н. В. Фразеология политического дискурса в аспекте межкультурной коммуникации // М.: Политическая лингвистика. 2017, С.68–71.

Баско Н. В. Фразеологические неологизмы в русском языке: семантика, этимология, функционирование // М.: Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018, С.64–66.

Баско Н. В. Фразеологические неологизмы русского политического дискурса // М.: Политическая лингвистика. 2016, С.81–89.

Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) // М.: Издательство института общего среднего образования РАО. 2001, 224 с.

Гананольская Е. В. Неология во фразеологии // СПб.: Общество. Коммуникация. Образование. 2010, С.183–189.

Генералова Е. В., Мокиенко В. М. Словарь русских фразеологических неологизмов // СПб., 2022, 290 с.

Мокиенко В. М. Проблемы европейской фразеологической неологии // Новая фразеология в новой Европе. Слово. Текст. 2002, С.63–79.

Aguilar Ruiz M. J. «“Neologismos fraseológicos” como palabras diacríticas en las locuciones en español», *Paremia*, 2012, P. 47–57.

Aguilar Ruiz M. J. «Los neologismos fraseológicos como palabras idiomáticas en locuciones en español: morfología y clasificación», *Estudios Hispánicos Avanzados*, 2021, 613 p.

Alvar Ezquerro M. «El neologismo español actual», *Revista de Lexicografía*, 2007, 25 p.

Gacia-Page Sánchez M. «Locuciones adverbiales con palabras “idiomáticas”», *Revista Española de Lingüística*, 1991, P. 211–264.

NEOLOGISMS IN PHRASEOLOGY IN THE SPANISH LANGUAGE

Elizaveta S. Tyurina

Student of Linguistics (Foreign languages and intercultural communication (the Spanish language)),
Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15.
lizaturina40@gmail.com

Nadezhda N. Menshakova

Candidate of Philology, Associate Professor in the Department of Linguistics and Translation
Perm State University
614990, Russia, Perm, Bukirev str., 15.
mnesperanza@mail.ru

The article defines terms «neologism», «phraseme», «phraseological neologism». Also phraseological neologisms in Spanish and Russian and the ways of forming them are studied in the article. Each way of forming is provided by examples from both languages. The authors suggest the translation for Spanish phraseological neologisms and, what's more, give appropriate equivalents from Russian. During studying phraseological neologisms, authors compare those from the Russian and the Spanish languages; by these means their similarities and differences are defined.

Key words: neologism, phraseme, phraseological neologism, onomatopoeia, metaphorization, the Spanish language.

**СРЕДСТВА ОБЪЕКТИВАЦИИ КАТЕГОРИИ ПРЕКРАСНОГО
В ДЕКЛАРАЦИИ ЮНЕСКО
О ВЫДАЮЩЕЙСЯ УНИВЕРСАЛЬНОЙ ЦЕННОСТИ
ОБЪЕКТА ВСЕМИРНОГО НАСЛЕДИЯ**

Сабрина Пардабаевна Эргашева

Студентка факультета современных иностранных языков и литератур,
«Лингвистика» («Иностранные языки и межкультурная коммуникация
(английский язык)»)

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
ergashevasa.15@gmail.com

Наталья Валерьевна Шутёмова

Д. филол. н., профессор кафедры лингвистики и перевода

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
lingconf14@mail.ru

В статье рассматривается языковая репрезентация категории прекрасного в декларациях ЮНЕСКО о выдающейся универсальной ценности объекта всемирного наследия, относящихся к текстам институционального дискурса. Категория прекрасного относится к центральным в данных документах и связана с категорией оценки, что обуславливает актуальность ее рассмотрения при изучении жанровых характеристик документации, включая ее аксиологичность. На основе дискурсивного анализа выявляется, какие объекты и их свойства трактуются с позиций прекрасного, а также какие языковые средства используются для репрезентации их оценки в обозначенном аспекте. Данная проблематика демонстрируется в статье на примере декларации о мосте Форт-Бридж.

Ключевые слова: официально-деловой стиль; институциональный дискурс; эстетика; категория прекрасного; всемирное наследие; выдающаяся универсальная ценность.

Работа с документацией является одним из важнейших направлений переводоведения и деятельности в сфере международных отношений. Проблема выражения категории прекрасного в декларации, относящейся к жанрам институционального дискурса, остается малоиспользованной. При этом категория прекрасного является одной из централь-

ных в документации, сопровождающей проект ЮНЕСКО «Всемирное наследие», вследствие чего требует репрезентации при переводе, что в значительной мере определяет его качество. Цель нашего исследования состоит в выявлении способов языковой репрезентации эстетической категории прекрасного в декларации ЮНЕСКО о выдающейся универсальной ценности объекта культурного наследия.

Основные теоретические положения, которые имеют большое методологическое значение для данного исследования, сформированы благодаря трудам в области современного отечественного когнитивного переводоведения [Алексеева 2012; Воскобойник 2004, Минченков 2008; Шутёмова 2020], дискурсологии [Дейк 1989; 1998; Карасик 2000; Кожина 2003] и эстетики как философской науки [Арутюнова 2007; Боров 2002; Каган 1997].

В настоящем исследовании мы, вслед за Т. ван Дейком, под дискурсом будем понимать «коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим (наблюдателем и др.) в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и прочем контексте» [Дейк 1998: 4]. В. И. Карасик [2015] выделяет два основных вида дискурса: личностно-ориентированный и институциональный. Согласно трактовке, предложенной представителями пермской школы функциональной стилистики, институциональный дискурс объединяет тексты, относящиеся к официально-деловому стилю, являющемуся функциональной разновидностью современного литературного языка и обслуживающему сферу власти, государственных и международных отношений, реализуется в области менеджмента, маркетинга, экономики, торговли и т. д.

Необходимо отметить, что институциональный дискурс характеризуется разветвленной системой жанров, включающей и жанр декларации, относящийся к сфере использования дипломатического подстиля и выполняющий предписывающую функцию. При анализе деклараций о выдающейся универсальной ценности объектов культурного наследия Н. В. Шутёмова выделяет следующие характеристики документов данного жанра, определяющие в единстве его своеобразие: «жесткая структурированность, информативность, концептуальность, интертекстуальность, мультимодальность, аксиологичность, персуазивность, аргументативность, риторичность, краткость, точность, ясность и выразительность» [Шутёмова 2020: 52].

Поскольку исследование нацелено на изучение репрезентации категории прекрасного в документах ЮНЕСКО, необходимо отметить, что она входит в систему таких фундаментальных категорий эстетики, как прекрасное и безобразное, возвышенное и низменное, поэтическое

и прозаическое, которые принадлежат к разным формам проявления эстетического и связаны определенными отношениями: парные категории являются антиподами и образуют антиномии. При этом коренной категорией эстетики с точки зрения М. С. Кагана считается категория прекрасного.

В качестве примера репрезентации категории прекрасного в документации ЮНЕСКО рассмотрим декларацию о ценности одного из инженерных (а не художественных или природных) объектов Великобритании – моста Форт-Бридж. Это промышленный, технический объект, который считается одним из первых мостов консольного типа и самым крупным в мире по длине пролетов, что в данном документе оценивается с позиций эстетики. С эстетических позиций в документе оцениваются следующие свойства объекта:

- 1) значимость объекта для мира;
- 2) прочность конструкции;
- 3) новаторские архитектурные идеи автора;
- 4) инновационные материалы;
- 5) внушительные размеры моста;
- 6) оригинальный дизайн;
- 7) передовые архитектурные методы, использованные при строительстве.

В аспекте структуры текста нами была выявлена композиционная динамика репрезентации категории прекрасного в документе. Он обладает строгой последовательностью пяти обязательных разделов: «Brief Synthesis», «Criteria», «Integrity», «Authenticity», «Protection and Management Requirements». Наиболее полно и развернуто категория задана в первом разделе «Brief Synthesis», представляющем собой краткую характеристику объекта, а также при перечислении критериев универсальной ценности моста, что обусловлено направленностью декларации на описание и доказательство уникальности объекта культурного наследия.

В аспекте языковой репрезентации категории прекрасного в документе можно заключить, что для него характерна высокая частотность оценочной лексики, преобладание эпитетов, выраженных преимущественно именами прилагательными, выполняющими оценочную и экспрессивную функции (*great, extraordinary, impressive, striking, enormous, massive*), что обусловлено нацеленностью автора на обоснование ценности объекта. Следует отметить, что наиболее частотной является лексика, вербализующая передовой характер использованных материалов, архитектурных технологий, рекордную длину пролетов, а также оригинальные принципы проектирования моста. Данная оценка,

даваемая ЮНЕСКО объекту, выражается с помощью эпитетов и выражений, образующих синонимические отношения: *creative, innovative, advanced*. Ключевым является эпитет *innovative*, сформулированный уже в первом разделе:

«*Innovative in style, materials and scale, the Forth Bridge marks an important milestone in bridge design and construction during the period when railways came to dominate long-distance land travel*» [The Forth Bridge Outstanding] Universal Value: эл. ресурс].

С его помощью актуализируется мысль о комплексной оценке объекта как архитектурного новшества, признается передовой характер использованных материалов, дизайна, а также огромных масштабов и размеров моста («*using new methods or ideas*») [CD: эл. ресурс]. Семантически данный эпитет связан с прилагательным *functional*, имеющим значение «спроектирован таким образом, что объект является скорее полезным и практичным, чем красивым» [OALDCE: эл. ресурс], представляющим мысль об удивительной прочности инженерного объекта, важным для которого является практичность, крепость и надежность отдельных элементов в целой архитектурной композиции. Данные свойства являются основными «мишенями» эстетической оценки в данной декларации, что детерминирует выразительность и аксиологичность документа. Из общего числа общеоценочных лексических единиц в декларации оценочные эпитеты составляют 75%. Анализ средств вербализации категории прекрасного, а также их систематизация позволили выявить используемые лексемы, среди которых наиболее часто встречающимися, следовательно, доминирующими являются эпитеты *innovative* и *long*. Последний используется в форме превосходной степени сравнения, выражая позитивную эмоциональную оценку, высшее качество описываемого объекта. За ними в рейтинге частотности следуют эпитеты *forthright* и *unadorned*, а также термин *industrial aesthetic*, принадлежащий сфере архитектуры. Затем располагаются оценочные эпитеты *great* в форме превосходной степени, *important, impressive, enormous*, а также *extraordinary*, сформированный в результате добавления префикса, выражающего позитивную эмоциональную оценку и указывающего на высшую степень красоты и значимости объекта, а также функционально-стилистически окрашенного суффикса. Необходимо отметить, что прилагательное *extraordinary*, обозначающее «необычайность объекта, выходящего из ряда обычных явлений, благодаря его особым качествам и свойствам» [CD: эл. ресурс], подчеркивает необычайность архитектурной композиции и масштабов моста, что привело к быстрому развитию архитектуры и строительства построек данного типа. Семантически данное

прилагательное связано с одним из ключевых существительных документа *culmination*, репрезентирующим мысль о степени удивительности моста. Входя в синонимический ряд с общим значением «точка высшего напряжения, расцвета» [OALDCE: эл. ресурс], данное оценочное существительное позволяет охарактеризовать Форт-Бридж как символ прогресса и высшую точку развития строительства мостов, подчеркивая мысль о том, что данный мост является не только самым крупным, но и самым мощным и безопасным.

Уникальные свойства моста, его эстетическая ценность получают в декларации метафорическое осмысление. Ключевой является метафора «инженерное чудо света» (*engineering wonder of the world*), сформулированная уже в первом разделе и обозначающая неординарный, а выдающийся характер объекта. Объект выделяется из общего числа мостов подобного назначения, описывается как лучший в своем роде, отличный от обыденного благодаря своей новизне и размерам, а также сравнивается с чудесами света, которые превосходят другие архитектурные сооружения по удивительности, величественным размерам и неповторимости. Форт Бридж считается уникальным по красоте конструкций железнодорожным мостом, поражающим полетом инженерной и дизайнерской мысли, и одним из первых мостов консольного типа. Более точную, детализированную репрезентацию категория прекрасного, выраженная в тезисе об уникальности и исключительности объекта, получает посредством оценочных эпитетов *extraordinary*, *impressive*, *admired* и экспрессивных существительных, которые содержат в своём значении сему оценки: *masterpiece*, *culmination*.

Кроме того, посредством оценочных прилагательных, существительных и словосочетаний, образующих синонимические отношения (*important*, *significance*, *key*, *strong*, *the highest level of protection*), в документе детально репрезентируется оценка не только инновационных материалов и технологий, уникальности и прочности моста, оригинального дизайна, но и его всемирной исторической значимости. Если с помощью существительного *significance* актуализируется мысль об особой значимости моста, то эпитет *key* указывает на проблемы охраны и защиты объекта культурного наследия, а также подчеркивает необходимость его поддержки.

Обратим особое внимание на эпитеты *forthright* и *unadorned*, вербализующие тезис об оригинальном дизайне объекта, для которого характерны четкие линии, жесткие грани, открытые, видные всем детали конструкции. Данные прилагательные характеризуются высокой частотностью, подвергаются рекурренции, выполняют оценочную, персуазивную функцию и воздействуют на воображение, эмоции, подсоз-

вание читателя. Рекуррентность подчеркивает своеобразие архитектурных черт и современного индустриального стиля, в котором был построен мост. Прилагательное *unadorned* входит в синонимический ряд с прилагательными *simple, plain, unvarnished, naked, undecorated, unembellished, unornamented*, которые имеют значение «простой, без лишних деталей» [CD: эл. ресурс], и означает, что описываемый мост является простым, без лишних изысков и декораций, в чем и заключается его эстетика – красота в простоте, понятной каждому. С помощью эпитета *forthright*, выражающего оценку красоты и привлекательности внешнего вида, его гармоничной и органичной связи с массивными, прочными и крепкими элементами моста, рассчитанными на высокие нагрузки, подчеркивается оригинальный дизайн моста, выделяющий стальные конструкции весом в тысячи тонн, выполненные в форме волн, акцентируются массивные детали, которые не скрыты, а наоборот, являются одними из главных украшений моста, благодаря которым Форт-Бридж выглядит не только крупным и мощным, но и легким и изящным. Семантика данных прилагательных актуализируется посредством рекуррентности, подчеркивающей своеобразие архитектурных черт и современного индустриального стиля, в котором был построен мост: «the result of a forthright and unadorned display of its structural components» [The Forth Bridge Outstanding Universal Value: электр. ресурс].

Интересно заметить, что для характеристики необычайных размеров моста, его огромных масштабов в документе использован эпитет *enormous*, образованный при помощи префикса *e-* (ассимилированной формы *ex-*), который означает «выходящий за рамки, вне», и суффикса с интенсифицирующим компонентом (усиливающим выражаемое качество):

«This enormous structure, with its distinctive industrial aesthetic and striking red colour, was conceived and built using advanced civil engineering design principles and construction methods» [The Forth Bridge Outstanding Universal Value: эл. ресурс].

Посредством данного эпитета выражается тезис о том, что описываемый мост «намного превышает обычные представления о величине» [OALDCE: эл. ресурс] и отличается от других в том числе своими рекордными для того времени размерами. Форт-Бридж считается первым в мире стальным мостом значительных размеров, конструкция которого считается образцом, по которому изучались и разрабатывались мосты консольного типа.

Таким образом, при выборе средств репрезентации категории прекрасного выделяются основные свойства-мишени объекта, на которые

направлена эстетическая оценка. Для языковой репрезентации категории прекрасного характерна высокая частотность оценочной лексики, преобладание эпитетов, выраженных качественными прилагательными, выполняющими оценочную и персуазивную функции, что определяет аксиологичность и экспрессивность документа. Их частотность и выразительность позволяют квалифицировать текст декларации ЮНЕСКО как эмоционально насыщенный. Основные языковые средства, с помощью которых объективируется оценка объекта как прекрасного, сосредоточены в разделе «Brief Synthesis» (BS), что обусловлено направленностью декларации на описание и доказательство ВУЦ объекта всемирного наследия.

Список литературы

Алексеева Л. М., Шутёмова Н. В. Типология перевода. Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2012. 199 с.

Арутюнова Н. Д. Истина. Добро. Красота: взаимодействие концептов // Логический анализ языка. Языки эстетики / под ред. Н. Д. Арутюновой. М.: Идрик, 2007. С. 5–29.

Борев Ю. Б. Эстетика: учебник. М.: Высшая школа, 2002. 511 с.

Воскобойник Г. Д. Лингвофилософские основания общей когнитивной теории перевода: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. М., 2004. 44 с.

Каган М. С. Эстетика как философская наука. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. 544 с.

Карасик В. И. Дискурс // Дискурс-Пи. 2015. № 3–4. С. 147–148.

Кожина М. Н. Стилистика русского языка: учеб. для студ. пед. ин-тов. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Наука, 1993. 221 с.

Шутёмова Н. В. Жанровые характеристики Декларации ЮНЕСКО о выдающейся универсальной ценности объекта всемирного наследия в лингвистическом аспекте // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2020. Т. 12, вып. 2. С. 52–62.

Van Dijk T. Ideology: A Multidisciplinary Approach. London: Sage, 1998. 373 p.

Cambridge Dictionary Online: Free English Dictionary and Thesaurus [Электронный ресурс] / Cambridge University Press. URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: июль – ноябрь 2021). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: июль – ноябрь 2021).

The Forth Bridge. Outstanding Universal Value. [Электронный ресурс]. URL: <https://whc.unesco.org/en/list/1485/> (дата обращения: июль – ноябрь 2021).

OBJECTIFICATION OF THE CATEGORY OF BEAUTY IN UNESCO STATEMENTS OF OUTSTANDING UNIVERSAL VALUE OF WORLD HERITAGE SITE

Sabrina P. Ergasheva

Student of Linguistics (Foreign Languages and Intercultural Communication: English), Bachelor's degree course, Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures

Perm State University

614068, Russia, Perm, Bukirev str., 15

ergashevasa.15@gmail.com

Natalia V. Shutemova

Doctor of Philology, Professor in the Department of Linguistics and Translation

Perm State University

614068, Russia, Perm, Bukirev str., 15

lingconf14@mail.ru

The paper considers language representation of the category of beauty in Statements of Outstanding Universal Value of World Heritage Sites. The document refers to the genres of institutional discourse. The category of beauty is the central in these documents and correlates with the category of evaluation. It determines the relevance of its consideration when studying the genre characteristics of this documentation, including axiology. Based on discourse analysis of the text, it was distinguished which objects and their attributes are interpreted from the perspective of beauty, and what language means are used to represent their evaluation in this aspect. This problem is demonstrated in the article by Statements of Outstanding Universal Value of the Forth Bridge.

Key words: official style; institutional discourse; aesthetics, the category of beauty, Statement of Outstanding Universal Value; World Heritage.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. Когнитивная и дискурсивная лингвистика	3
Верхокамкина К. А. Особенности реализации информативной функции заголовков статей испанских онлайн-изданий о COVID-19.....	3
Гиёсова М. У. Репрезентация категории таксиса в испанском языке.....	10
Главатских А. В., Мишланова С. Л. Идентификация метафоры в тексте (на материале английского языка).....	15
Поткин С. В., Меньшакова Н. Н. Репрезентация примарного таксиса в английском языке (на материале корпуса английского языка).....	21
Салазкина А. О., Богданова Е. В. Стилистические особенности испаноязычного спортивного дискурса.....	26
Шилова А. Т., Хорошева Н. В. Трансляция концепта <i>VACUNACIÓN</i> в переводе научного дискурса.....	30
Яцкова С.С., Меньшакова Н. Н. Современный политический дискурс: афористика в риторике Барака Обамы.....	36
Раздел 2. Перевод и переводоведение	42
Анисимков М. И., Поршнева А. С. К проблеме передачи авторской стилистики в любительском переводе (на материале текстов <i>Lacrimosa</i>).....	42
Горин Т. Г., Хорошева Н. В. Проблема перевода испанских артионимов на русский язык.....	48
Кипяткова Д. Д., Хорошева Н. В. Постредактирование машинного перевода инструкции (на материале руководства по авиабезопасности «Manual de seguridad de vuelo de compañías aéreas»).....	53
Куренных А.Е., Петкова Е. Н. Особенности аудиовизуального перевода социальной рекламы (на материале серии видеороликов “Simple Things Count”).....	59
Саакян А. А., Хорошева Н. В. Французский дипломатический дискурс в зеркале сатирического кинематографа: проблемы перевода.....	70
Сидорова А. А., Шутёмова Н. В. Стандартизованность как жанровая характеристика Декларации ЮНЕСКО о выдающейся универсальной ценности объекта Всемирного наследия.....	76
Чайникова С. М., Хорошева Н. В. Категория плотности научного текста как проблема перевода.....	81
Шарафутдинова А. Т., Хрусталева М. А. Трансляция научного знания при переводе: к постановке вопроса.....	88
Шлычкова Е. О., Лыкова Н. Н. Автоматизированный перевод личных местоимений второго лица французского, английского и русского языка.....	94
Раздел 3. Актуальные проблемы лингводидактики	99
Велиев Н. В., Куделько Т.А. Использование метафоры на уроках английского языка в школах России и Туркменистана (на материале по теме <i>Food</i>).....	99
Гамалей Е. В., Мишланова С. В. Игровые технологии в процессе обучения английскому языку младших школьников.....	104

Григорьева Е. В. Уровень сформированности эмпатии студентов педагогического направления.....	110
Гулова Дж. А., Велиев Н. В., Куделько Т. А. Стилистические особенности в названиях туркменских ковров.....	117
Гурбанов Я., Куделько Т. А. Обучение метафоре в школах России и Туркменистана на уроках английского языка (по теме «Здания»).....	124
Дурмаммедов А., Куделько Т. А. Метафора в дорожных знаках: к постановке вопроса.....	129
Путина А. А., Плясунова С. Ф. Интеллект-карты как инструмент моделирования восприятия текста в онлайн-пространстве при обучении чтению.....	134
Солдатова Е. В., Куделько Т. А. Обучение школьников языковому мышлению в учебном процессе.....	140
Тилепбаева Р., Куделько Т. А. Использование мультипликации в обучении английскому языку в школе.....	146
Тилепбаева Р., Куделько Т. А. Сравнительный анализ ведущих педагогических методов при обучении иностранным языкам в школах Англии, России и Туркменистана.....	151
Худайназаров Э. Д. Школа будущего (по материалам опроса школьников России и Туркменистана).....	158
Юрченко М. А., Полякова С. В. Лингводидактический потенциал экстенсивного чтения художественного англоязычного текста при развитии критического мышления студентов.....	164
Гамалей С. В., Филиппова А. А. Контроль сформированности навыков чтения в рамках технологии развития критического мышления через чтение и письмо.....	170
Раздел 4. Поэтика и проблематика мировой литературы.	
Исследования художественного текста	177
Абазова Е. А., Гладкова К. Ю. Фонетические средства связи в рассказе Г. Свифта «Wonders will Never Cease».....	177
Акмырадова М., Тарасова Н. С. Языковые средства создания образности в рассказе Д.С. Макензи «The Language of Water».....	185
Gromova E. D., Rudometova N. A. Psychologism in Correlating Reality and Fiction in the Story “The Soul is not a Smithy” by David Foster Wallace	192
Кошелева Д. А., Новокрещенных И. А. Роль кино в романе Э.М. Ремарка «Тени в раю».....	200
Кудрина Е. А., Рудометова Н. А. Конфликт в романе Кадзуо Исигуро «Погребенный великан».....	209
Ощепкова А. Д., Куделько Т. А. Сравнительный анализ образов школьников-хулиганов в русской и американской литературах (на примере произведений Л. Давыдычева «Многотрудная, полная невзгод и опасностей жизнь Ивана Семенова, второклассника и второгодника» и М. Твена «Приключения Тома Сойера»)	215

Кистер А. Е., Эшмакова С. А., Юрлова К. С., Боброва О. О., Новокрещенных И. А., Братухина Л. В., Вавилина Т. Ю., Мишланова С. Л. Хрестоматия как средство интегрированного обучения английскому языку и литературе.....	231
Пешнина Н. Н. Авторское видение: вдохнуть в произведение новую жизнь	239
Сивкова В. А., Тарасова Н. С. Языковые средства выражения точки зрения в рассказе А. Смит «The Detainee’s Tale».....	245
Храмушина М. А., Сыромятников О. И. Признаки пространства в рассказе «Бобок» и их способы передачи при переводе.....	253
Раздел 5. Лексикология и лингвокультурология.....	260
Азанова А. С., Меньшакова Н. Н. Веллеризмы в русском, английском и испанском языках: лингвокультурный анализ	260
Бускина К. А., Подгаец А. М. Топонимы в лингвокультурном аспекте (на материале книги Caroline Taggart «The Book of English Place Names».....	267
Герцен А. С., Яркова В. В. Применение методов ДН для анализа династических имен (на примере династии Виндзоров)	274
Лагун И. В., Подгаец А. М. Языковое выражение понятий «Британскость» и «Английскость».....	279
Ларцева А. Д., Богданова Е. В. Лексические особенности аргентинского национального варианта испанского языка.....	283
Семенова М. С., Гладкова К. Ю. Семасиологические средства репрезентации аппелятивности в публичной речи (на материале публичного выступления Д. Питерсона «The Meaning of Life»)	289
Тань Няньфэн, Лазарева О. В. Гипонимы и гипонимия: разработка единой классификации.....	297
Тюрин Е. С., Меньшакова Н. Н. Неологизмы во фразеологии в испанском языке.....	304
Эргашева С. П., Шутёмова Н. В. Средства объективации категории прекрасного в Декларации ЮНЕСКО о выдающейся универсальной ценности объекта Всемирного наследия	312

TABLE OF CONTENTS

Chapter 1. Cognitive and Discursive Linguistics	3
Verkhokamkina K. A. The Feature of Realization of the Informative Function of Headings of the Articles of Online Publications about COVID-19.....	3
Giesova M. U. Representation of the Taxis Category in the Scientific Text	10
Glavatskikh A. V., Mishlanova S. L. Specificity of Algorithmic and Interpretative Metaphor Identification Procedures.....	15
Potkin S. V., Menshakova N. N. Representation of Primary Taxis in English (Exemplified by the English Corpus).....	21
Salazkina A. O., Bogdanova E. V. Stylistic Features of the Spanish Sport Discourse.....	26
Shilova A. T., Khorosheva N. V. Translation of the Concept <i>VACUNACIÓN</i> in the Translation of Scientific Discourse.....	30
Yatskova S. S., Menshakova N. N. Modern Political Discourse: Aphoristics in the Rhetoric of Barack Obama.....	36
Chapter 2. Translation and Translation Studies	28
Anisimkov M. I., Porshneva A. S. More on the Problem of Translating of the Author’s Stylistics in Amateur Translation (based on song by Lacrimosa)....	42
Gorin T. G., Khorosheva N. V. The Problem of Translation of Spanish Artonyms into Russian Language	48
Kipyatkova D. D., Khorosheva N. V. Post-editing Machine Translation of Instructions (based on the aviation safety manual «Manual de seguridad de vuelo de compañías aéreas»).....	53
Kurennykh A. E., Petkova E. N. Peculiarities of Audiovisual Translation Of the Cause-related Marketing Advertisements (based on the Video Series “Simple Things Count).....	59
Saakyan A. A., Khorosheva N. V. French Diplomatic Discourse in the Mirror of Satirical Cinema: Problems of Translation.....	70
Sidorova A. A., Shutemova N. V. Standardization as a Genre Characteristic of Unesco Statements of Outstanding Universal Value of World Heritage Sites....	76
Chaynikova S. M., Khorosheva N. V. The Category of Scientific Text Density as a Translation Problem.....	81
Sharafutdinova A. T., Khrustaleva M.A. Transmission of Scientific Knowledge in Translation: Problem Statement.....	88
Shlychkova E.O., Lykova N.N. Computer-aided Translation of Personal Second-Person Pronouns in the French, English and Russian Languages.....	94
Chapter 3. Relevant Problems of Linguodidactics	99
Veliyev N., Kudelko T. A. Using Metaphor in English Lessons at School in Russia and Turkmenistan (based on the Material of Food).....	99
Gamaley E. V., Mishlanova S. V. Game Technology in the Process of Teaching English to Junior Students	104

Grigorieva E. V. The Level of Empathy among Pedagogical Students.....	110
Gulova J. A., Veliev N. V., Kudelko T. A. Stylistic Features in the Names of Turkmen Carpets	117
Gurbanov Ya., Kudelko T. A. Teaching metaphor at English Lessons in Russian and Turkmenian Schools (Topic “Buildings”).....	124
Durmamedov A., Kudelko T. A. Metaphor in Road Signs.....	129
Putina A. A., Plyasunova S. E. Mind-Maps as a Tool of Text Perception Modelling in Online Teaching of Reading.....	134
Soldatova E. A., Kudelko T. A. Ways of Teaching Language Mindset.....	140
Tilepbaeva R., Kudelko T.A. Using multiplication methods on English lessons in schools.....	146
Tilepbaeva R., Kudelko T.A. Comparative Analyses of the Modern Educational Methods of Teaching of Foreign Languages in schools of Russia, England and Turkmenistan.....	151
Khudainazarov E., Kudelko T.A. The School of Future (based on the results of the survey in Russian and Turkmenian schools).....	158
Yurchenko M.A., Polyakova S.V. Linguodidactic Potential of Extensive Reading of Fiction English-Language Text in Development of Student’s Critical Thinking.....	164
Gamaley E.V., Philippova A.A. Monitoring the Formation of Reading Skills in the Technology of Critical Thinking through Reading and Writing.....	170
Chapter 4. Poetics and Problematics of World Literature. Rresearch of Fiction..	177
Abazova E. A., Gladkova K. Yu. Means of Phonetic Cohesion in G. Swift’s <i>Wonders will Never Cease</i>	177
Akmyradova M., Tarasova N. S. Linguistic Means of Creating Imagery in «The Language of Water» by D.S. Mackenzie.....	185
Gromova E. D., Rudometova N. A. Psychologism in Correlating Reality and Fiction in the Story “The Soul is not a Smithy” by David Foster Wallace.....	192
Kosheleva D. A., Novokreschennykh N. A. The Role of Cinema in “The Shadows in Paradise” by E.M. Remarque...../.....	200
Kudrina E. A., Rudometova N. A. The Conflict in Kadzuo Ishiguro’s <i>The Buried Giant</i>	209
Oshchepkova A. D., Kudelko T. A. Comparative Analysis of the Images of School Hooligans in Russian and American Literary Works (L. Davydychev “The Stories about Ivan Semenov” and M. Twain “The Adventures of Tom Sawyer”).....	215
Kister A. E., Eshmakova S. A., Yurlova K. S., Bobrova O. O. Chrestomathy as a Way of Integrating Teaching of the English Language and Literature.....	231
Peshina N. N. Author’s Vision: To Breath New Life in the Work.....	239
Sivkova V. A. , Tarasova N. S. Language Means of Expressing Viewpoint in A. Smith’s «The Detainee’s Tale».....	245
Khramushina M. A., Syromyatnikov O. I. Indicators of Space in the Story “Bobok” and Methods of their Transfer in Translation.....	253

Chapter 5. Lexicology and Linguoculturology	259
Azanova A. S., Menshakova N. N. Wellerisms in Russian, English and Spanish Languages: Linguocultural Analysis.....	259
Buskina K. A., Podgaets A. M. Toponyms in the Aspect of Linguoculturology (based on “The Book of English Place Names” by Caroline Taggart	267
Gertsen A. S., Yarkova V. V. The Application of DH Methods for Analysing Dynastic Names on the Example of the Windsor Dynasty	274
Lagun I. V., Podgaets A. M. Linguistic Expressions of “Englishness” and “Britishness”.....	279
Lartseva A. D., Bogdanova E. V. Lexical Features of the Argentine National Variant of Spanish Language.....	283
Semenova M. S., Gladkova K. Yu. Semasiological Means of Representing Appellation in the Public Speech “The Meaning of Life” by Jordan Peterson.....	289
Tan Nianfeng, Lazareva O. V. Hyponyms and Hyponymy: Development of a Unified Classification.....	297
Tyurina E. S., Menshakova N. N. Neologisms in Phraseology in the Spanish Language.....	304
Ergasheva S. P., Shutemova N. V. Objectivization of the Category of Beauty in UNESCO Statements of Outstanding Universal Value of the World Heritage Sites	312

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУР**

**RELEVANT PROBLEMS OF INVESTIGATION IN THE SPHERES
OF FOREIGN LANGUAGES AND LITERATURE**

Сборник научных трудов молодых ученых

Издается в авторской редакции
Компьютерная верстка: *А. Б. Андреева*
Дизайн обложки: *Т. А. Басова*

Подписано в печать 16.12.2022. Формат 60×84/16
Усл. печ. л. 18,95. Тираж 100 экз. Заказ 183

Издательский центр
Пермского государственного
национального исследовательского университета.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15

Типография ПГНИУ
614990, Пермь, ул. Букирева, 15