

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

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

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ

Сборник статей
по материалам XIX научно-практической
конференции с международным участием

(г. Пермь, ПГНИУ, 4 апреля 2022 г.)



Пермь 2022

УДК 811: 008
ББК 81.71
И683

Иностранные языки в контексте культуры : сборник статей
И683 по материалам XIX научно-практической конференции с международным участием (г. Пермь, ПГНИУ, 4 апреля 2022 г.) / отв. ред. д. филол. н., проф. С. В. Шустова ; Пермский государственный национальный исследовательский университет. – Пермь, 2022. – 160 с.

ISBN 978-5-7944-3905-2

Сборник научных статей посвящен актуальным вопросам дискуртологии, когнитивной лингвистики, межкультурной коммуникации, переводоведения, лингводидактики, обсужденным на XIX научно-практической конференции с международным участием «Иностранные языки и литературы в контексте культуры». Диапазон представленных исследований охватывает области теории языка, переводоведения, терминоведения, преподавания языков для специальных целей и формирования компетенций с помощью современных технологий. Материалы могут быть полезны филологам и переводчикам.

УДК 811: 008
ББК 81.71

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

Редакционная коллегия:

*С. В. Шустова, д-р. филол. наук, профессор
(Пермский государственный национальный исследовательский университет);
Н. П. Сюткина, канд. филол. наук, доцент
(Пермский государственный национальный исследовательский университет);
Е. О. Зубарева, канд. филол. наук, доцент
(Пермский государственный национальный исследовательский университет)*

Рецензенты:

*С. В. Андросова, д. филол. н., профессор
(Амурский государственный университет),
Т. И. Зеленина, д-р. филол. наук, профессор
(Удмуртский государственный университет)*

ISBN 978-5-7944-3905-2

© ПГНИУ, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
ЧАСТЬ 1. ТЕОРИЯ ЯЗЫКА	6
<i>Савицкий В.М.</i> СПОСОБЫ АППРОКСИМАЦИИ ЯЗЫКА-ЦЕЛИ К ЯЗЫКУ-ИСТОЧНИКУ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)	6
<i>Афанасьева А.А.</i> КАУЗАТИВНОСТЬ И КАУЗАЛЬНОСТЬ КАК КАТЕГОРИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КАУЗАЦИИ.....	14
<i>Богатикова Е.П.</i> КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И РЕЧЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЕТЕВОГО МЕДИЦИНСКОГО ДИСКУРСА.....	22
<i>Липина Л.Г., Довбуш А.Е.</i> ВЕРБАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ «ОБУЧАЮЩИЙ – ОБУЧАЕМЫЕ» В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА МЮРИЭЛ СПАРК «THE PRIME OF MISS JEAN BRODIE»).....	29
<i>Ларіна Е. V.</i> SPATIAL REPRESENTATION OF FEMALE IDENTITY IN JOSEPHINE TEY'S <i>MISS PYM DISPOSES</i>	36
<i>Савицкая Е.В.</i> СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «СЕМАНТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ЯЗЫКА»	43
<i>Липина Л.Г.</i> АНТРОПОМОРФНЫЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КРИЗИСА ИДЕНТИЧНОСТИ В МИГРАЦИОННОЙ ПРОЗЕ ГЕРМАНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭССЕ Д. КАПИТЕЛЬМАНА «WAS IST HEIMAT? IM CAMP DER BESTMÖGLICHANGEKOMMENEN»).....	51
<i>Шипова И.А.</i> РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕГУМАНИТАРНОЙ И ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА).....	58
ЧАСТЬ 2. ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ. ТЕРМИНОВЕДЕНИЕ	72
<i>Алексеева Л.М., Мишланова С.Л.</i> ТРАНСФОРМАЦИЯ ТЕРМИНОВЕДЕНИЯ В ПОСТВЮСТЕРИАНСКУЮ ЭПОХУ	72

<i>Подгаец А.М.</i> ВНУТРИЯЗЫКОВОЙ ПЕРЕВОД ДРЕВНЕАНГЛИЙСКИХ ЭЛЕГИЙ В РАМКАХ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ.....	79
<i>Пинягин Ю.Н.</i> РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ПЕРЕВОДЕ	88
<i>Хорошева Н.В.</i> ЭМОТИВНЫЕ СМЫСЛЫ КОНЦЕПТА <i>ТОСКА</i> В ПЕРЕВОДЕ ПЬЕСЫ А.П. ЧЕХОВА «ТРИ СЕСТРЫ» НА ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК: КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД.....	95
<i>Красноборова Л.А.</i> ОБУЧЕНИЕ СИНХРОННОМУ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ СПЕЦИАЛИТЕТА: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, РЕШЕНИЯ.....	102
ЧАСТЬ 3. ЛИНГВОДИДАКТИКА	109
<i>Дубровина М.А.</i> ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ТЕРМИНА «УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ» В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....	109
<i>Закирьянова А.Х.</i> ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ.....	118
<i>Словицова Е.Л., Сарачева М.А.</i> ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КВЕСТА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	125
<i>Плясунова С.Ф., Путина А.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ	132
<i>Yakovleva E.L.</i> COMMON ERRORS OF TAIWANESE VERY YOUNG LEARNERS OF ENGLISH.....	138
<i>Кёнке К.</i> МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЦИФРОВОЙ ДИДАКТИКЕ	146

ПРЕДИСЛОВИЕ

В издании представлены научные статьи по материалам XIX научно-практической конференции с международным участием «Иностранные языки и литературы в контексте культуры», которая ежегодно проводится в Пермском государственном национальном исследовательском университете на факультете современных иностранных языков и литератур.

Конференция проводится в рамках проекта «Дни науки на факультете СИЯиЛ», включающего по традиции Всероссийскую студенческую научно-практическую конференцию «Актуальные проблемы изучения иностранных языков и литератур», инициируемую студенческим научным обществом факультета.

В сборнике представлены материалы конференции исследователей из Красноярска, Нижнего Новгорода, Саратова, Томска, Москвы, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Перми, Оренбурга, Самары, Новосибирска, Ижевска, Великобритании, США, Саудовской Аравии, Тайваня, Словении, Алжира.

Выражаем искреннюю благодарность всем участникам конференции за содержательные доклады, руководителям секций и сотрудникам службы технической поддержки за помощь в организации мероприятия и выражаем надежду на дальнейшее сотрудничество.

Организаторы конференции

ЧАСТЬ 1. ТЕОРИЯ ЯЗЫКА

УДК 372.881

СПОСОБЫ АППРОКСИМАЦИИ ЯЗЫКА-ЦЕЛИ К ЯЗЫКУ-ИСТОЧНИКУ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Владимир Михайлович Савицкий

доктор филологических наук, профессор кафедры
английской филологии и межкультурной коммуникации,
Самарский государственный социально-педагогический университет
443099, Россия, г. Самара, ул. Блюхера, 25
lampasha90@mail.ru

В статье анализируются некоторые различия между аутентичным английским языком и его модификацией (Russlish), формирующейся в языковом сознании русскоязычных учащихся в процессе освоения английского языка. Выявляются и описываются причины появления упомянутых различий, а также расхождения в речевом употреблении и сочетаемости слов в английской речи русскоязычных учащихся. Предлагаются способы приближения английской речи русскоязычных учащихся к аутентичной речи на английском языке. Указывается на необходимость формирования в языковом сознании русскоязычных учащихся аутентичные модели порождения английской речи.

Ключевые слова: аутентичная речь, неаутентичная речь, порождающая модель, речевой паттерн, нормативная сочетаемость, ненормативная сочетаемость.

Необходимость повышения эффективности международного общения побуждает преподавателей иностранного языка стремиться к тому, чтобы язык-цель (идиолект, который должен сформироваться в языковом сознании учащихся к концу курса обучения), а

также набор соответствующих компетенций были по возможности максимально приближены к языку-источнику (идиолекту, сформированному в сознании носителей языка) и соответствующим ему компетенциям. На пути решения этой задачи возникают определенные препятствия.

Структурная специфика речи в значительной мере определяется особенностями той знаковой системы (или ее модификации), на основе которой строится речь. В частности, своеобразие английской речи учащихся–носителей русского языка в немалой степени обусловлено особенностями русской модификации английского языка (Russlish), возникшей в условиях учебной аудитории. Упомянутые особенности устанавливаются на фоне подлинного английского языка.

Неаутентичная речь порождается по моделям, в той или иной мере отличающимся от аутентичных моделей порождения английской речи.

Чтобы выявить причины отклонений от системы языка-источника, а также от нормы и узуса речи на языке-источнике, нужно установить специфику Russlish на разных уровнях его строения по сравнению с подлинным английским языком.

Даже когда учащиеся находятся в подлинной иноязычной среде, их родной язык остается в головах, интерферируя с осваиваемым языком. Поэтому освоение английского языка *de facto* представляет собой формирование Russlish. Рассмотрим причины такого положения дел.

Во-первых, носители русского языка порой применяют английские слова лишь в одном, не основном значении. Так, англ. *piece* означает не столько «кусок» (часть целого предмета), сколько «доза; счетная единица; штука» (целый предмет как часть серии). Например, слово *loaf* имеет дефиницию «*piece of bread baked alone or as separate part of batch*» («коврига хлеба, испеченная отдельно или в составе выпечки») [COED]. Как видим, *piece* здесь обозначает не кусок хлеба, а целый хлеб. Ср. также: *piece of artillery* (целое орудие, а не его деталь); *piece of music* (музыкальная пьеса, т. е. целое произведение, а не его фрагмент); *piece of news / advice* (новость / совет, а не их часть).

Но носители русского языка, помня школьные уроки английского языка, склонны осмысливать слово *piece* только как «кусок». На этом основана, например, ошибка в переводе статьи [Chafe 1977]: сочетание

piece of information («доза информации») переведено как *кусок информации* [Чейф 1983]. Соотнося английское слово *piece* только с русским словом *кусок*, русскоязычные продуценты английской речи иногда некорректно выбирают и сочетают слово *piece*.

Во-вторых, носители русского языка склонны отождествлять значения английских и русских слов, хотя их эквивалентность часто бывает неполной. Так, английский глагол *to treat (to)* прочно связан в языковой памяти учащихся с русским глаголом *угощать* без учета того, что он, в отличие от русского глагола, обязательно подразумевает покупку, но не обязательно – кушаний и напитков. Отсюда вытекает специфика построения нормативных сочетаний с этим глаголом: *to treat smb. to a music show* – сводить кого-л. на концерт; *to treat the kids to an excursion at the Zoo* – побаловать детишек походом в зоопарк; *to treat oneself to a day off* – устроить себе выходной [Povey 2020: 126]. Русские, как правило, не строят сочетаний этого глагола с названиями вещей, не являющихся кушаньями и напитками, зато они строят его ненормативные сочетания с именами кушаний и напитков домашнего приготовления. В этих случаях норма английской речи предписывает вместо глагола *to treat (to)* употреблять глаголы *to give* «потчевать», *to serve* «подавать к столу», *to offer* «предлагать» (гостям).

В-третьих, носители русского языка сужают, расширяют либо сдвигают объем значений английских слов; в результате они строят ненормативные словосочетания и не строят нормативные. Например, словосочетание *police officer* русские используют в суженном значении «полицейский офицер», в то время как оно имеет более широкое значение «сотрудник полиции»; слово *coat* они применяют в основном в суженном значении «пальто», хотя оно обозначает любую верхнюю одежду, обычно с рукавами (в основном мужскую); слово *house* они применяют в неоправданно широком значении «(любой) дом, здание», создавая неверные сочетания типа **many-flat house* «многоквартирный дом» (правильно *block of flats*). Ср. также: *conference* «конференция»; *station* «станция»; *student* «студент». В их речи нет словосочетаний типа *staff conference* «производственное совещание», *first aid station* «медпункт», *student of English* «тот, кто изучает английский язык».

В-четвертых, русские ошибочно приписывают английскому слову все значения его русского эквивалента и игнорируют те, которых нет у русского эквивалента. В итоге они строят ненормативные сочетания. Так, англ. *class* и рус. *класс* совпадают в семи значениях, но, кроме того, русское слово означает «помещение для учебных занятий» и «учебная специализация по игре на музыкальном инструменте», а английское – «воинский призыв / университетский выпуск (такого-то года)». Отсюда неверные формулировки **a large and light class* – большой и светлый класс (правильно *classroom* – классная комната), **He studies by the piano class* – Он учится по классу фортепиано (правильно *He is taking a piano course*, букв. «Он проходит курс фортепиано»). При этом русские не строят сочетания типа *the 2004 Harvard / Navy class* «гарвардский выпуск / флотский призыв 2004 г.». Русские употребляют слово *lieutenant* в значении «лейтенант», но не «заместитель», *captain* – в значении «капитан», но не «полководец».

В-пятых, говоря по-английски, русские калькируют устойчивые словосочетания (клише) родного языка: *на страже* – **on guard* (правильно *on the watch*; оборот *on guard* означает «начеку»); на своих двоих – **on one's own (two) legs* (правильно *on foot / on Shank's mare*); под рукой – **under the hand* (правильно *ready to hand*) и др.

Нами зафиксирован ряд случаев, когда учащиеся строили псевдо-английские названия по образцу русских названий: *профессиональная ориентация* → **professional orientation* (правильно *career advice*); *санитарная книжка* → **sanitary book* (правильно *health record*); *детский сад* → **children's garden* (правильно *day care center*); *рыбий жир* → **fish fat* (правильно *cod-liver oil*); *жестокое обращение в семье* → **cruel treatment in the family* (правильно *domestic violence*). Устойчивые составные названия не следует конструировать в речи; их нужно воспроизводить в готовом виде, как и отдельные слова.

Многие наивно принимают речь на родном языке за естественный, общечеловеческий, единственно возможный способ выражения мысли. Непривычные иноязычные способы выражения мысли считаются «выкрутасами». Нам не раз приходилось сталкиваться с методической установкой, распространенной среди школьных учи-

телей: некоторые из них полагают, что сначала нужно обучить детей «нормальному» (то есть *de facto* русифицированному) иностранному языку, а уж потом, на продвинутом этапе, знакомить их с различными «вывертами» (то есть с идиоматичностью языка и идиоэтноизмом речи). Не учитывается, что язык идиоматичен сверху донизу, а речь идиоэтнична насквозь. Как следствие такого подхода, учащиеся осваивают русско-английский суррогат (Russlish), а не английский язык как таковой.

На этом чаще всего и заканчивается их знакомство с иностранным языком, а если и нет, то освоение подлинных структур неродного языка в дальнейшем сопровождается разрывом условнорефлекторных связей, сложившихся на начальном этапе обучения, и образованием новых. Всё это напоминает абсурдный план строительства здания: сначала строят первый этаж, затем разрушают его и вновь возводят, но уже по-иному, затем строят второй этаж, разрушают его ... и т. д. Это, пожалуй, не менее чудно, чем строительство здания начиная с крыши, описанное в третьей части «Путешествий Гулливера» [Свифт 2020].

Не лучше ли сразу прививать учащимся навыки подлинной речи, пусть даже и с некоторыми издержками, вызываемыми неизбежной интерференцией родного языка? Тогда у них будет формироваться такая иноязыковая компетенция, которая гораздо ближе к подлинной, чем при описанном выше русифицированном подходе. Для этого нужно (1) с самых ранних этапов широко внедрять подлинные речевые паттерны (структурно-семантические модели); (2) применять лишь аутентичный, современный и востребованный в практических целях языковой материал; (3) вводить этот материал, представляя его как языковое обеспечение типовых сценариев чужой культуры.

Освоение иностранного языка в условиях учебной аудитории уступает онтогенезу родной речи по всем показателям. Чтобы хоть отчасти компенсировать это отставание, следует:

– как можно раньше переходить от двуязычных к большим одноязычным толковым словарям, в которых даются точные и никак не связанные с русским языком толкования значений английских слов, а также паттерны их речевого использования;

– по возможности отказаться от использования русифицированного английского языкового материала, максимизировать объем восприятия подлинной английской речи и двустороннего общения с носителями английского языка;

– в учебном процессе имитировать стандартные сценарии британской или американской социокультуры и в их рамках проводить ролевою игру, но не свободно-импровизационную, а следующую аутентичным образцам речевого и неречевого поведения;

– совмещать формирование навыков иноязычной речевой деятельности с пополнением багажа знаний в сфере актуальной культуры страны изучаемого языка;

– широко использовать невербальные стимулы к речевой деятельности на неродном языке, то есть давать задания не на перевод с родного языка, а на описание и обсуждение видео – и креолизованных материалов. Русские формулировки, предлагаемые для перевода на неродной язык, внушают русские способы речевого мышления и провоцируют калькирование. Общаясь на неродном языке, желательно временно забывать о родном, погружаясь в чужую атмосферу.

Скорее всего, вышеприведенный список неполон, но и те меры, которые перечислены в нем, должны способствовать постепенному переходу от суррогатной к подлинной иноязычной речи. Коротко говоря, нужно с самого начала обучения вводить неродные модели речевого мышления и доводить их использование до автоматизма.

В течение веков языковой коллектив исчислил все стандартные, множество раз повторяющиеся схемы мысли и создал для каждой из них по два-три нормативных способа ее вербального выражения. В обыденном общении на неродном языке для каждой возникшей в нашей голове стандартной мысли наша языковая память должна услужливо выдавать нам ее стереотипную иноязычную формулировку – не столько устойчивое, готовое словосочетание / высказывание, сколько типовой речевой паттерн, который содержит лексические и морфосинтаксические константы, задающие пределы варьирования переменных. В сущности, это и есть стандартное речепорождение. Не так уж много мы *порождаем* в строгом смысле этого слова. Многое уже порождено до нас языковым коллективом,

а мы, индивидуумы, охотно черпаем из этого кладезя готовые (системно-языковые) средства и нормативно-речевые способы выражения мысли.

Чтобы память легко выдавала нам не родные, а иноязычные схемы речемысли, нужна долгая тренировка, формирующая и закрепляющая условнорефлекторные связи между стандартными единицами плана содержания и такими же единицами плана выражения. Это рутинное речевое мышление; творческое мышление основано на несколько иных закономерностях, но для начала нужно привить учащимся хотя бы рутинное, но правильное мышление на неродном языке.

Список литературы

Свифт Дж. Путешествия Гулливера. М.: Омега, 2020. 144 с.

Чейф У.Л. Память и вербализация прошлого опыта // Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск XII. Прикладная лингвистика / В.А. Звегинцев (сост.). М.: Радуга, 1983. С. 35–73.

Chafe W.L. The Recall and Verbalization of Past Experience // Current Issues in Linguistic Theory / R.W. Cole (ed.). Bloomington and London: Indiana University Press, 1977. P. 215–246.

COED – Concise Oxford English Dictionary / C. Soanes, A. Stevenson (eds.). Oxford: Univ. Press, 2008. 1702 p.

Povey J. Get It Right / Говорите правильно по-английски. М.: Антология, 2020. 176 с.

METHODS OF APPROXIMATING TARGET LANGUAGE TO SOURCE LANGUAGE (BASED ON THE ENGLISH LANGUAGE MATERIAL)

Vladimir M. Savitsky

Dr. of Philology, Full Professor,
Department of English Philology and Cross-cultural Communication,
Samara State University of Social Sciences and Education
25, Blücher str., Samara, Russia, 443099
lampasha90@mail.ru

The author analyzes some differences between authentic English and its modification (Ruslish) formed in the Russian-speaking students' minds in the course of mastering English; finds out and describes the reasons for the appearance of the above-mentioned differences, as well as discrepancies in using and combining words in Russian-speaking students' English speech. The author also offers some ways of approximating the English speech produced by Russian-speaking students to the authentic English speech. Finally, the author points out the need for forming authentic generative models in Russian students' minds.

Keywords: authentic / inauthentic speech, generative model, speech pattern, normative / non-normative lexical combinatorics.

КАУЗАТИВНОСТЬ И КАУЗАЛЬНОСТЬ КАК КАТЕГОРИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КАУЗАЦИИ

Арина Алексеевна Афанасьева

аспирант, преподаватель кафедры лингвистики и перевода,
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15
arina-af@inbox.ru

Настоящая статья посвящена вопросу о разграничении каузативности и каузальности как элементах категории каузации в лингвистике. Каузация представляет собой языковое отображение мыслительной категории причинности и выявляет вербализацию причинно-следственных отношений. Каузативность трактуется как отображение причинно-следственных отношений между субъектом и объектом в интерперсональном взаимодействии. Каузальность – более широкое понятие, включающее в себя отношения различных видов: причина, условие, уступка, цель.

Ключевые слова: каузация, каузативность, каузальность, причинно-следственные связи, категория.

Вопрос о сущности причинно-следственных отношений оставался актуальным на протяжении длительного времени. Интерес к данной теме обусловлен спецификой категории причинности. Безусловно, не существует явлений, которые не были бы обусловлены причинами, и нет событий, не порождающих следствия, поэтому причинно-следственные связи универсальны.

Причина и следствие образуют диалектическое единство. Причинность представляет собой категорию, которая рассматривалась исследователями различных направлений науки – психологии, философии, когнитивистики, лингвистики.

Основная идея причинно-следственных связей событий заключается в том, что некоторое свойство субъекта побуждает в объекте определённую реакцию. Такие отношения, безусловно, фиксируются в языке и выражают специфику мышления – переход от простого установления факта к логическому мышлению, созданию умозаключений. Согласимся, что «трихотомия «экстралингвистическое – мыслительное – лингвистическое» получает конкретное наполнение, а именно «причинно-следственные отношения – причинность – каузация» [Шустова 2010: 66]. При этом, стоит отметить условия, при которых связи между событиями трактуются как причинно-следственные: 1) два события зависят так, что человек предполагает, что наступление каузированного события, происходящего во время T2, случается после T1 – время протекания каузирующего события; 2) два события зависят так, что человек полагает, что наступление каузированного события зависит от каузирующего события [Shibatani 1976].

Итак, каузация является языковым отображением мыслительной категории причинности и выявляет отношение, при котором субъект каузации воздействует на объект каузации и вызывает у него действие или изменение состояния. Она объединяет в себе «каузальность как причинение через обусловленность и каузативность как причинение через побуждение» [Шустова 2010: 67]. Причинение актуализирует принцип причинности, который можно выразить следующим образом: $p \rightarrow q$ (если p , то q), где p – причина, т. е. такое явление, которое порождает другое явление q – следствие [ФС: электронный ресурс].

Рассмотрим более детально каузальность и каузативность как разновидности каузации. Каузативность, будучи одним из вариантов актуализации причинно-следственных отношений в языке, представляет собой особый способ отражения действительности, основным содержанием которого является побуждение к какому-либо действию, либо смене состояния. Одним из первых каузативность рассматривает швейцарский лингвист Шарль Балли, который приходит к выводу о том, что все глаголы могут быть разделены на две группы: «обыкновенные глаголы и глаголы каузативные; эти последние указывают, что говорящий не сам совершает действие, а вызывает некое действие или состояние, причем логическим субъектом является кто-то другой» [Балли 1995].

Понятийной основой каузативности выступает обобщённое значение «побуждение субъектом объекта к действию или изменению состояния» [Шустова 2009: 196]. Отметим также, что каузативность имеет место в «сфере интерперсональных отношений» [Шустова, Ошева 2015: 128], исходя из этого, представляется важным выделить структуру каузативной ситуации. Её обязательными компонентами являются: 1) каузатор – лицо, оказывающее воздействие на другое лицо; 2) объект каузации – лицо, которое подвергается воздействию; 3) факт каузации, представленный единицей / единицами языка [Шустова 2010: 75].

Область актуализации каузативности широка. Выделяются такие сферы причинения изменений у объекта каузации, как физическая модификация (каузация передвижения, изменения качества, свойства, изменения физического состояния и т. д.), перцептивная модификация (каузация обоняния, осязания, слуховых, вкусовых, зрительных ощущений), информативная модификация (отказ, повеление, просьба, убеждение и др.) и модификация психической сферы, в которой можно выделить аксиологически отрицательные состояния (ярость, злоба, ненависть и т. д.) и аксиологически положительные состояния (радость, восторг, счастье и проч.) [Шустова 2010: 100–102].

Каузативные ситуации образуют семантику каузации и находят отображение в лексике. Одним из важнейших способов выражения категории каузативности выступает глагол. По словам Г. Патти, он является «формой эффективной причины, а субъект или объект могут выступать в виде материальной причины. Если субъект обладает умственными способностями, событию можно приписать также формальную, телеологическую причины» [Патти 2002: 137]. В семантической структуре подобных глаголов есть компонент «каузировать». Каузативные глаголы (каузативы) функционируют в рамках каузативной ситуации, в которой каузатор обычно имеет три признака: 1) является одушевлённым именем; 2) совершает действие, стимулом которого выступает волевой импульс; 3) его волеизъявление может сопровождаться речью [Шустова 2010: 75–76].

Семантика у подобных глаголов свидетельствует о наличии бинарности «причина – следствие», из-за чего семантика каузативности имеет две пропозиции: во-первых, с субъектом-каузатором и предикатом

«каузирует», во-вторых, с каузируемым субъектом и любым предикатом [Баклагова 2008: электронный ресурс], к примеру: *он обрадовал детей*. Имеются два сопряжённых события: 1) Он каузировал; 2) дети испытали радость.

Основываясь на средствах выражения семантики каузативности, выделяют лексические и грамматические каузативы: 1. Лексические каузативы – глаголы, в семантику которых входит компонент «каузировать», например, *огорчать, веселить, злить* (в русском языке); *entristecer, alegrar, enfadar* (в испанском языке); *to grieve, to gladden, to anger* (в английском языке) и проч. 2. Грамматические каузативы делятся на: 2.1. Морфологические каузативы, которые образуются при помощи специальных морфем (отсутствуют в русском языке), например, *pala* – гореть, *pol-tta* – жечь (каузативный суффикс *-tta*) (в финском языке). 2.2. Синтаксические каузативы – семантика каузации выражена вспомогательным глаголом, имеющим значение «побуждение к действию или состоянию». Это такие каузативные конструкции как, к примеру, *заставлять смеяться, hacer reír, to make laugh*.

Очевидно, что в разных языках есть различные способы вербализации каузативности, однако и для лексических, и для грамматических средств выражения данной семантики является характерным комплекс общих смысловых признаков, поэтому каузативность можно назвать функционально-семантической категорией, трактуемой как обобщённое значение, представленное единицами разных уровней языка, взаимодействующих на основе общности их смысловой функции [Бондарко 2004: 7–10].

Перейдём к рассмотрению каузальности и проанализируем следующие высказывания, основанные на примерах С.Д. Кацнельсона [Кацнельсон 1972: 85]: 1) *Солдат заставил противника отступить*; 2) *Дождь заставил его остаться*; 3) *Шелест заставил его испугаться*.

В каждом примере обнаруживается одинаковая вербальная структура – «заставил» (план выражения), которая, функционируя в контексте, выявляет содержательные различия (план содержания).

Глагол «заставил» из примера (1) можно отнести к каузативным, так как, имеются, во-первых, каузатор, во-вторых, объект каузации, оба из которых представляют собой лица, в-третьих, факт каузации

проявлен соответствующей лексемой. Иными словами, в ситуации участвуют два взаимодействующих человека (интерперсональность), один из которых влияет на другого, имея цель побудить его к действию. Второе лицо, в свою очередь, в результате данного воздействия совершает требуемое действие. К этой семантике добавляется значение принудительного действия, которое актуализируется в рассматриваемом глаголе.

Глагол «заставил» из примеров (2) и (3) не имеет каузативного значения, так как в данных ситуациях отсутствуют два взаимодействующих лица (соответственно, факта интерперсональности нет), а также нет двух сопряжённых действия. Во фразе (2) актуализирована причина, которая вынудила совершить данное действие, однако она не выступает в качестве лица. Глаголы «заставить» из контекстов (1), (2) и (3) объединяет вынужденный характер действия, которое производит лицо, однако в примере (2) событие (дождь) выступает в качестве причины, которая привела к смене ранее принятого решения. В случае примера (3) «заставить» выявляет воздействие внешнего события / факта на поведение лица. Здесь вновь отсутствует интерперсональность, а событие проявляется в качестве причины непроизвольного действия человека. Интенциональность действия выявляется в контекстах (1) и (2), но она отсутствует в примере (3).

Подобные примеры можно обнаружить и в других языках:

– испанский: (4) *El soldado lo hizo retirarse*; (5) *La lluvia lo hizo quedarse*; (6) *El susurro lo hizo asustarse*.

– английский: (7) *The soldier made the enemy retreat*; (8) *The rain made him stay*; (9) *Rustle made him be scared*.

Таким образом, в контекстах (2), (3), (5), (6), (8) и (9) проявляется иной вид каузации – каузальность, которая представляет собой обстоятельственные отношения причинения. Для данной составляющей каузации также характерно отражение представлений человека о причинно-следственной связи в общем.

В широком смысле каузальность описывает отношения, при которых есть связь ситуаций, где одна является основанием для другой, и объединяет следующие значения: предпосылка, довод, основание, доказательство, обоснование, подтверждение, повод, посылка, предопределённость, стимул, целевая мотивировка.

В системе каузальных отношений выделяют 4 типа [Шустова 2011: 13]: 1. Причинно-следственные отношения (*Дождь заставил его остаться =>* 1) Начался дождь (причина); 2) он остался (следствие)). 2. Условно-следственные отношения (*Если дождь заставит, то он останется =>* 1) Если дождь заставит (условие); 2) он останется (следствие)). 3. Уступительно-следственные отношения (*Несмотря на то, что дождь заставлял его остаться, он ушёл =>* 1) Несмотря на то, что дождь заставлял (уступка); 2) он ушёл (следствие)). 4. Целевые следственные отношения (*Чтобы заставить его остаться, даже дождь пошёл =>* 1) Чтобы заставить его остаться (цель); 2) дождь пошёл (следствие)).

В основном каузальность выражается при помощи синтаксических средств (союзы, союзные сочетания и др.). Каузальные предложения, как видим, могут выражать различную обусловленность. В лингвистике под данным термином понимаются придаточные причины, однако, по замечанию Ю.В. Баклаговой, они, наряду с указанием самой причины, имеют обоснование того, о чём идёт речь в главной части предложения [Баклагова 2008: электронный ресурс]. Такое разграничение придаточных связывают с обусловленностью явлений: причинно-следственные отношения выражаются в придаточных причины, а в придаточных основания – отношения основания-вывода (который был сделан говорящим) [там же].

Помимо данных типов, как уже было сказано, к каузальным относятся условные и целевые предложения. Первые являются производными от причинно-следственных предложений и обозначают мысленно допускаемые события. Вторые трактуются как предполагаемый заранее результат причинно-следственных отношений [там же].

Подводя итог, отметим, что каузальность – более обширное понятие, чем каузативность, так как оно включает в себя отношения различных видов. Каузальность объединяет в себе ряд частных значений, в то время как каузативность дифференцирует одну подгруппу – целевую установку и стимул в ситуации межперсонального взаимодействия. Оба понятия – каузативность и каузальность – являются элементами каузации, которые разграничивают разные виды причинных отношений и демонстрируют то, как носители языка вербализуют понятийную категорию причинности, интерпретируют связи между событиями и действиями.

Список литературы

Баклагова Ю.В. К вопросу о каузальности и каузативности в системе языка // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2008. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-kauzalnosti-i-kauzativnosti-v-sisteme-yazyuka> (дата обращения: 09.01.2022).

Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: Изд-во иностранной литературы, 1995. 416 с.

Бондарко А.В. Теоретические проблемы русской грамматики. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет. 2004. С. 7–10.

Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. Л.: Наука, 1972. С. 78–95.

Патти Г. Причинность, контроль и эволюция сложности // Причинность и телеономизм в современной естественно-научной парадигме. М.: Наука, 2002. С. 137–154. URL: <http://www.bookre.org/reader?file=794122> (дата обращения: 07.01.2022).

Шустова С.В. Каузативность как функционально-семантическая категория // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2009. № 11. С. 193–196.

Шустова С.В. Функциональные свойства каузативных глаголов: динамический подход. Монография. Изд. 3-е, испр., дополн. М.: ЛЕНАНД, 2020. 248 с.; Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университете, Прикамский социальный институт, 2010. 248 с.

Шустова С.В. Потенциал каузативных глаголов в динамико-функциональном аспекте: автореф. дис. ... д. филол. н. Пермь, 2011. 42 с.

Шустова С.В., Ошева Е.А. Актуализация эмоциональной модификации // Историческая и социально-образовательная мысль. Научный журнал. 2015. Т. 7. № 1. С. 127–131.

Shibatani M.A. Grammar of Causative Constructions: A conspectus // Syntax and Semantics. Vol. 6. 1976. P. 1–40.

ФС – Философский словарь [электронный ресурс]. URL: https://gufo.me/dict/philosophy_dict (дата обращения: 09.01.2022).

CAUSATIVITY AND CAUSALITY AS ELEMENTS OF LINGUISTIC CAUSATION

Arina A. Afanaseva

Postgraduate Student, Lecturer of the Department of Linguistics and Translation,
Perm State University
15, Bukirev str., Perm, Russia, 614068
arina-af@inbox.ru

The article deals with the issue of distinguishing between causativity and causality as elements of the category of causation in linguistics. Causation is a linguistic reflection of the mental category of causation that reveals the verbal means of cause-effect relationship. Causativity is interpreted as a reflection of the cause-effect relationship between the subject and the object in the interpersonal interaction. Causality is a broader concept that includes relations of various kinds: cause, condition, concession, goal.

Keywords: causation, causativity, causality, cause-effect relationship, category.

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И РЕЧЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЕТЕВОГО МЕДИЦИНСКОГО ДИСКУРСА

Евгения Павловна Богатикова

аспирант, преподаватель кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15
bogatikova.eugene@gmail.com

В данной статье описываются результаты исследования, посвященного изучению сетевого медицинского дискурса и его участников. Разноуровневые участники дискурса, представленные носителем специального знания (специалистом – врачом) и носителем обыденного знания (неспециалистом – пациентом) демонстрируют различный подход к использованию языка при обсуждении медицинской проблемы. Отдельно описаны базовые коммуникативные стратегии специалиста, применяемые в ходе беседы с неспециалистом в сети Интернет.

Ключевые слова: онлайн-коммуникация; медицинский дискурс; коммуникативные стратегии.

Взросший в наши дни интерес исследователей к онлайн-коммуникации невозможно отрицать: проблемы эффективного диалога во всех областях оказания услуг и информационной поддержки населения приобретают особую актуальность. Сложившаяся кризисная ситуация с COVID-19 в мире повлияла на все сферы жизнедеятельности, в том числе и на коммуникацию в сети. Особое место в этой парадигме занимает сетевой медицинский дискурс (СМД), который представляет собой формат взаимодействия между субъектами медицинского дискурса в сети Интернет, как между врачом и пациентом, так и между врачами. СМД – понятие широкое и многогран-

ное, в нем раскрывается коммуникация, целью которой является сохранение высокого уровня здоровья человека, характеризующаяся синтезом медицинских знаний, экспертного мнения, а также виртуальностью общения, его глобальностью и скоростью [Кочеткова 2018: 466]. В эпоху коронавируса спрос на онлайн-консультации мгновенно вырос. Стало очевидно, что помимо узкопрофессиональных навыков врачу необходимо обладать высоким уровнем коммуникативной подготовки. Компетентность врача зачастую определяется уровнем его речевой культуры и владением тактиками ведения диалога, а приверженность пациента лечению зависит от того, насколько убедителен был специалист [Lonsdale 2017].

Материалом данного исследования онлайн-коммуникации в медицинском дискурсе послужили 100 англоязычных и 100 русскоязычных диалогов между врачами и пациентами, взятых в профессиональных блогах сети Instagram («Инстаграм»¹), эта интернет-площадка выбрана многими специалистами для ведения консультационной деятельности. Диалоги были собраны методом сплошной выборки на персональных страницах русско- и англоговорящих врачей, ведущих профессиональный блог.

Онлайн-коммуникация значительно расширяет перечень субъектов медицинского дискурса – субъектом СМД может стать любой человек, даже случайно зашедший на профессиональный блог, в отличие от традиционной коммуникации в институциональном дискурсе, состоящей из диады «врач – пациент». Кроме привычных нам в обычной жизни диалогов, в рамках сетевого дискурса присутствуют также полилоги, когда в диалог может вмешаться еще один субъект – другой врач или пациент. Все субъекты СМД осуществляют коммуникацию под псевдонимами, что делает формат общения менее формальным и менее деловым, переписка не носит официального характера в целом, полностью отсутствуют официальные обращения по имени-отчеству.

Возможности для общения и его границы также расширяются, это характеризуется пространственной дистантностью. Врачи и пациенты могут находиться физически далеко друг от друга, но поддерживают

¹ Запрещенная в России сеть.

контакт. Виды общения становятся более разнообразны: онлайн-общение, конференции, переписка – все это позволяет выбрать наиболее удобный для участников диалога формат общения, а также общаться в удобное им время.

Другая особенность интернет-коммуникации в рамках медицинского дискурса состоит в особой тематической гибкости, поскольку любой подписчик блога, участник форума может задать вопрос на абсолютно любую тему, развить ее или прекратить. Если же речь идет об общении с врачом вживую, то тема диалога, как правило, сконцентрирована на конкретной проблеме пациента и врача-специалиста в той или иной области [Дзараева 2014: 49].

Среди своеобразности и особенности СМД можно также выделить стирание грани между устной и письменной формами речи, появление признаков языковой экономии, агграмматизмов, а также нарушение орфографических, грамматических и лексических правил и норм сочетаемости [Трофимова 2009]. Профессиональные медицинские термины в рамках СМД чаще не поясняются, поскольку подразумевается, что все участники дискурса должны знать те или иные научные понятия («ОРВИ», «antibiotics»); часто встречаются сокращения («и тд и тп», «imho») и аббревиатуры («WHO», «ДНК») для экономии времени и символов, вследствие чего все диалоги становятся более емкими и краткими.

В рамках работы с микродиалогами было выделено несколько коммуникативных тактик специалиста: основной – когнитивной, и вспомогательных – прагматической и риторической.

Когнитивная тактика выступает в данном случае в качестве основной и представляется на примере стратегий внушения и убеждения. Данная тактика позволяет реализовать профессиональные цели врача, поскольку в процессе общения с пациентами его действия напрямую направлены на концентрацию внимания больного на своем выздоровлении и на соблюдение схемы лечения.

Убеждение – один из видов когнитивной тактики, означающий некоторое воздействие на сознание пациента, привлечение его внимания к ходу лечения [Ахнина 2015: 78]. Акцент ставится на объяснение хода лечения и заболевания, врач предупреждает и инструктирует пациента («not recommended»; «это грозит осложнениями»; «соблюдайте

стандартные меры профилактики пожалуйста»; «иных рекомендаций, к сожалению, нет»). Также в рамках когнитивной стратегии часто используется тактика поощрения пациента посредством использования речевых оборотов, которые дают положительную оценку ситуации («*keep it up!*», «*congratulate you with this result*»).

Прагматическая стратегия включает в себя тактику самопрезентации и эмоционально-настраивающую тактику. Эмоционально-настраивающая тактика заключается в том, чтобы настроить пациента на позитивный настрой в ходе его лечения и установить наилучший контакт между врачом и пациентом, что достигается словами утешения, а также созданием психологического комфорта. В процессе утешения задача врача опровергнуть мнение пациента относительно заболевания и утешить его, используя различные лексические маркеры со значением нормы («*все в порядке*», «*нормально*», «*корейшего выздоровления*», «*I know this is not that easy, but you can deal with it*» и т. д.).

Риторическая стратегия используется для прояснения ситуации, выбрав наиболее оптимальный способ донесения до пациента информации о лечении в зависимости от уровня его образованности, а также языкового кода. В данном случае чаще всего используется две тактики: мифологизация (как правило, в общении с пациентами-детьми) и метафоризация (в общении со взрослыми пациентами). Ввиду ограниченной аудитории пользователей (согласно аналитике данных 2021 г. – чаще всего Instagram пользуются мужчины и женщины в возрасте от 25 до 34 лет [blog.skillfactory.ru]), то представляется логичным наиболее подробно рассмотреть тактику метафоризации. Можно наблюдать достаточно примеров: «*в этой войне <с ковидом> мы точно победим*»; «*подстелите соломинку*»; «*принимайте антибиотик для прикрытия*»; «*defenders*». При подробном рассмотрении найденных метафор выяснилось, что областью-источником зачастую выступает тема войны и сражения. Метафоры «войны» используются для описания того, как люди перенесли болезнь, пациентов мотивирует идея участия в сражении, где они могут стать победителями. Метафорам «войны» при описании борьбы с медицинскими проблемами (в частности, с раком) посвящено множество работ когнитивных лингвистов [Semino 2017], которые,

помимо военной тематики, выделяют также метафоры «путешествия» («болезнь – это долгий путь») или «профессионального спорта» («на допинге далеко не уедешь»).

Отдельным аспектом нашего исследования можно выделить рассмотрение вариативности термина в сетевом медицинском дискурсе. Данной теме посвящены работы многих отечественных лингвистов [Бурдина 2013], которые заостряют внимание на том, что при участии разноуровневых субъектов коммуникации, вариативность термина в дискурсе возрастает. Примером такой вариативности могут служить варианты термина SARS-CoV-2, задействованные в микродиалогах между врачами и пациентами как на русском, так и на английском языке. Согласно ВОЗ официальным названием заболевания является аббревиатура SARS-CoV-2 (severe acute respiratory syndrome coronavirus 2) [who.int], однако в онлайн-коммуникации эта формулировка не встречалась ни разу. Наиболее часто используемыми вариантами стали следующие: «вирус», «инфекция», «коронавирус», «коронавирусная инфекция», «ковид»; для английского языка – «covid», «covid-19», «coronavirus», «virus», «infection», «corona». Зачастую в одной реплике могут встречаться несколько различных вариантов одного термина: «в августе я болела коронавирусной инфекцией с осложнением, пневмония. Скажите, пожалуйста, мне нужно делать прививку от ковида и гриппа, я работаю в медучреждении?»; «эффективность в борьбе с COVID-19 не доказана, соответственно, потенциальные риски от приёма значительно превышают возможную пользу. Не нужно как-то специально помогать себе бороться с этой инфекцией»; «yes, still limits you spreading the virus (potentially of course). Covid is really tough».

Также в рамках проведенного исследования диалогов между врачами и их «онлайн-пациентами» в социальной сети «Инстаграм», мы выявили, что чаще всего врачи не используют приветствия и прощания для того, чтобы дать максимально емкий и краткий ответ по делу, не обременяя ответ посторонними словами. Другая причина отсутствия слов приветствия и прощания состоит также в ограниченном количестве символов, которые возможно набрать в сообщении, врач тратит их на ответ на интересующий его потенциального онлайн-пациента вопрос.

В заключение можно сказать, что влияние сети Интернет распространяется на все уровни языка. Лексический уровень затрагивается наиболее явно. Исследование медицинского дискурса является актуальным, поскольку он присутствует в жизни каждого человека и претерпевает регулярные изменения.

Список литературы

Ахнина К.В., Куриленко В.Б. Сетевой медицинский дискурс: сущность, свойства, структура. Полилингвальность и транскультурные практики // Вестник РУДН. Вопросы образования: языки и специальность. 2015. № 1. С. 76–84.

Бурдина О.Б. Вариативность фармацевтической терминологии в текстах аннотаций лекарственных средств // Вестник ЧелГУ. 2013. № 24 (315). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/variativnost-farmatsevticheskoy-terminologii-v-tekstah-annotatsiy-lekarstvennyh-sredstv> (дата обращения: 20.03.2022).

Дзараева Н.А., Рогожникова Р.А. Стратегии и тактики речевого поведения // Вестник ПГППУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2014. № 2-1. С. 47–53.

Кочеткова Т.В., Барсукова М.И., Ремпель Е.А., Рамазанова А.Я. Медицинский дискурс: специфика профессиональной коммуникации врача // Мир науки, образования и культуры. 2018. № 3(70). С. 466–468.

Трофимова Г.Н. Языковой вкус интернет-эпохи в России. Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты: Монография. 2-е изд., испр. и доп. М.: РУДН, 2009. 436 с.

Lonsdale C., Hall A.M., et al. Communication Skills Training for Practitioners to Increase Patient Adherence to Home-Based Rehabilitation for Chronic Low Back Pain: Results of a Cluster Randomized Controlled Trial. Arch Phys Med Rehabil. 2017. P. 1732–1743.

Semino E. et al. Metaphor, cancer and the end of life: A corpus-based study. Routledge, 2017. № 24. 314 p.

<https://www.blog.skillfactory.ru> (дата обращения: 10.03.2022)

https://www.who.int/health-topics/severe-acute-respiratory-syndrome#tab=tab_1 (дата обращения: 10.02.2022)

<https://conversion.im/statistika-instagram-kotoruyu-nuzno-znat-v-2021-godu> (дата обращения: 10.02.2022)

COMMUNICATIVE STRATEGIES AND SPEECH FEATURES OF NETWORK MEDICAL DISCOURSE

Eugenia P. Bogatikova

Postgraduate Student, Department of Linguistics,
Perm State University
15, Bukirev str., Perm, Russia, 614068
bogatikova.eugene@gmail.com

The paper presents the main results obtained during online medical discourse examination. The article deals with unrolling online health communication cases: conversations between specialists (doctors) and non-specialists (patients) show the spectrum of strategies they use. We also take into account the Internet influence which affects all the layers of a language. Online medical discourse has a large number of features that distinguish it from other types of discourse, including: the distance, the use of specific vocabulary, the variety of participants.

Keywords: online communication; medical discourse; health communication; communication strategies.

**ВЕРБАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ
«ОБУЧАЮЩИЙ – ОБУЧАЕМЫЕ»
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА МЮРИЭЛ СПАРК
«THE PRIME OF MISS JEAN BRODIE»)**

Лариса Григорьевна Лапина

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15
lapina48@mail.ru

Александр Евгеньевич Довбуш

магистрант,
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15
alexdovbush6@gmail.com

В статье анализируется вербализация модели педагогического взаимодействия «обучающий – обучаемые» в романе известной шотландской писательницы Мюриэл Спарк «The Prime Of Miss Jean Brodie». Актуальность избранной темы подтверждается непрерывным вниманием отечественных и зарубежных исследователей к вопросам моделирования взаимоотношений в педагогическом коллективе в системе современного педагогического знания, в то время как проблема вербализации модели «обучающий – обучаемые» на материале художественного текста еще не была объектом изучения. Предметом исследования являются способы вербализации модели взаимодействия «обучающий – обучаемые», основным из которых является лексема set, обладающая в тексте большим метафорическим потенциалом.

Ключевые слова: педагогическая модель, педагогическое взаимодействие, вербализация, смысловая структура слова, Мюриэл Спарк.

В статье предпринимается попытка выявления и описания языковых средств, направленных на презентацию модели «обучающий – обучаемые» в классическом романе воспитания, в котором взаимоотношения между учителем и учениками буквально «препарируются» в ходе своеобразного педагогического эксперимента, предпринятого учительницей начальных классов. Мисс Броди пытается построить образовательную среду для реализации условий и принципов духовно-нравственного воспитания учащихся, трактуя их иногда весьма своеобразно. Своеобразие педагогического эксперимента заключается в том, что он протекает практически вне учебного процесса и вне общепринятых учебных мероприятий, таким образом, из трех основных граней компетенции учителя (предметной, методической и педагогической) в тексте романа представлена только одна (педагогическая).

На первом этапе исследования мы обратились к принятой в современной теоретической литературе концепции модели «обучающий – обучаемые» для уточнения ее компонентов, значимых с точки зрения вербализации модели в тексте. Педагогический тезаурус характеризует модель как «предполагаемый эталон, стандарт мысленный или условный. Это обобщенный мысленный образ, замещающий и отражающий структуру и функции конкретного педагогического объекта» [Тютюкова 2016: 69].

Методологически значимой является для нас дефиниция педагогической модели А.С. Воронина, поскольку он детально описывает в ней место субъекта и объекта. Автор полагает, что «педагогическая модель обучения представляет собой организацию деятельности обучаемых и обучающего, при которой: 1. Обучающий занимает доминирующее положение, он определяет все параметры процесса обучения: цели, содержание, формы и методы, средства и источники обучения. 2. Обучающийся (точнее, в данном случае обучаемый) в силу объективных факторов (несформированности личности, зависимого экономического и социального положения, малого жизненного опыта, отсутствия серьезных проблем, для решения которых необходимо учиться) занимает подчиненное, зависимое положение и не имеет возможности серьезно влиять на планирование и оценивание процесса обучения. Его участие в реализации процесса обучения достаточно пассивно, его основная роль – восприятие социального опыта, передаваемого ему обучаю-

щим» [Воронин 2006: 74]. В нашем случае обучающий использует преимущественно свой собственный жизненный опыт, который должен помочь детям развиться и достичь конечной цели, поставленной педагогом – приобрести соответствующие знания и манеры, которые характеризуют человека, принадлежащего к «сливкам общества».

На втором этапе исследования мы обратились к языковым средствам описания педагогической модели, в частности, к «поведению» в нем лексики широкой семантики путем соотнесения с данными толковых словарей. Методом сплошной выборки нами было обнаружено 136 случаев упоминания модели педагогического взаимодействия «обучающий – обучаемые»:

the set: «*All of the Brodie **set**, save one, counted on its fingers, as had Miss Brodie, with accurate results more or less*»;

Brodie: «*they remained unmistakably **Brodie** and were all famous in the school, which is to say they were held in suspicion and not much liking*»;

Pupils: «*At that time they had been immediately recognisable as Miss Brodie's **pupils***»;

the group: «*The girls crowded round each other as if in discussion. «Good afternoon,» said Miss Brodie when she approached the group*»;

girls: «*You little **girls**, when you grow up, must be on the alert to recognise your prime at whatever time of your life it may occur*»;

the class: «*You did well,» said Miss Brodie to **the class**, when Miss Mackay had gone*»;

Miss Brodie's: «*Well, I like being in **Miss Brodie's**,» Jenny said*»;

Miss Brodie's special girls: «***Miss Brodie's special girls** were taken home to tea*»;

Heroines: «*You are all heroines in the making. Britain must be a fit country for **heroines** to live in*»;

Brood: «*Miss Brodie's **brood**, all but Mary, walked past with eyes ahead*»;

Miss Brodie's fascisti: «*The Brodie set was Miss Brodie's **fascisti***»;

Miss Brodie' violet clad company: «*some boys shouted after **Miss Brodie's violet clad company**, with words that the girls had not heard before, but rightly understood to be obscene*»;

the crème de la crème: «*she is one of **the crème de la crème***»;

girlies: «Mr. Lowther made a speech in which he called them «you girlies,» glancing shyly from time to time at Miss Brodie who was watching the clouds through the window».

Как показывает языковой материал, многие способы вербализации всей модели взаимоотношений «обучающий – обучаемые» или ее отдельных компонентов носят метафорический характер. На доминирующий способ вербализации с помощью лексемы «set» приходится более 50 % процентов всех упоминаний педагогической модели. Нейтральная по смыслу языковая единица обрастает в тексте дополнительными, «педагогическими» смыслами. Текстовый потенциал этой лексемы как типичного представителя широкозначной лексики уточнялся нами по 6 авторитетным английским лексикографическим источникам (Cambridge Dictionary, Longman Dictionary of Contemporary English, Macmillan Dictionary, Merriam-Webster Dictionary, Oxford Learner's Dictionaries, The Wordsmyth English).

Анализ показал, что толковые словари дают довольно развернутую смысловую структуру слова «set» (в среднем, 7–8 лексико-семантических вариантов). Правую часть словарной статьи структурирует гиперсема, которую условно можно назвать «семой совместной встречаемости». Это либо «(не случайный) набор или комплект предметов или вещей, используемых по одному назначению»: «*a number of things of the same kind that belong or are used together*» (Merriam-Webster Dictionary); либо «часть спортивной игры, спектакля, другого зрелищного мероприятия, события СМИ, какого-либо крупного проекта», например: «*one part of a game such as tennis or volleyball*» (Longman Dictionary of Contemporary English), «*a small onion that you plant in order to grow bigger ones*» (Longman Dictionary of Contemporary English).

Завершают правую часть словарной статьи толкового словаря, как правило, лексико-семантические варианты, иллюстрирующие применение «set» в значении «совокупность лиц, объединенных общими интересами или каким-либо видом социальной или иной активности», например: «*a group of persons associated by common interest*» (Merriam-Webster Dictionary).

Высокая частотность вербализации модели взаимодействия наставницы и ее воспитуемых с помощью этого языкового средства представляется вполне закономерной, так как оно – в силу широты своей

семантики – полностью покрывает понятие модели взаимодействия, указывая на участников объединения и характер отношений между ними. В тексте раскрыты также цели обучения, педагогические инструменты воздействия на обучаемых и принципы отграничения от окружающего мира. Первое упоминание группы из пяти младших школьниц и их наставницы встречается уже на первой странице исследуемого текста: «*The five girls, standing very close to each other because of the boys wore their hats each with a definite difference. These girls formed **the Brodie set***» [Spark 1961: 1].

Коллектив под руководством мисс Броди был своего рода эксклюзивным и сплоченным клубом, который жил собственной жизнью: «*Sandy looked back as Joyce Emily walked, and then skipped, leggy and uncontrolled for her age, in the opposite direction, and **the Brodie set** was left to their secret life as it had been six years ago in their childhood*» [Spark 1961: 4].

Ученицы мисс Броди безоговорочно шли за своим лидером; они не сомневались в ее силах, для них она была идеалом: «*Miss Brodie forced her brown eyes to flash as a meaningful accompaniment to her quiet voice. She looked a mighty woman with her dark Roman profile in the sun. **The Brodie set** did not for a moment doubt that she would prevail*» [Spark 1961: 4]. Преданность учениц своей учительнице особенно наглядно проявилась тогда, когда она по неизвестным для них причинам две недели отсутствовала в школе: «*In the late autumn of nineteen-thirty-one Miss Brodie was away from school for two weeks. It was understood she had an ailment. **The Brodie set** called at her flat after school with flowers and found no one at home. On enquiring at school the next day they were told she had gone to the country to stay with a friend until she was better*» [Spark 1961: 46].

Вербализация взаимоотношений «обучающий – обучаемые» носит в тексте ярко выраженный метафорический характер, подчеркивающий их эксклюзивный характер, который обеспечивается как внутренним механизмом взаимодействия, так и внешними маркерами принадлежности к закрытой группе лиц. Группа младших школьниц во главе с наставницей уподобляется закрытому элитарному клубу, противопоставляющему себя всему школьному коллективу. Удачно найденная автором метафора воплотилась в переводах рассматриваемого романа на русский язык в не менее удачную метафору «клан» [Доронина 2012;

Михалёв 1999]. Работа над темой будет продолжена в аспекте перевода, что позволит систематизировать языковые средства, репрезентирующие модель взаимоотношений «обучающий – обучаемые» с точки зрения межъязыковой и межкультурной коммуникации.

Список литературы

Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. 135 с.

Доронина И.Я. Лучшие годы мисс Джин Броди // Мюриэл Спарк: Лучшие годы мисс Джин Броди. Девушки со скудными средствами: сборник переводов. М.: АСТ, 2012. С. 8–128.

Михалёв А.М. Мисс Джин Броди в расцвете лет // Memento mori. Мисс Джин Броди в расцвете лет. На публику: авторский сборник. М.: Терра, 1999. С. 217–348.

Тютюкова И.А. Педагогический тезаурус. М: Издательство “В. Секачев”, 2016. 160 с.

Longman Dictionary of Contemporary English. [Электронный ресурс] // LDOCE Online – Режим доступа:

<https://www.ldoceonline.com/dictionary/set>. (дата обращения: 24.11.21)

Merriam-Webster Dictionary. [Электронный ресурс] // An Encyclopaedia Britannica Company – Режим доступа: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/set> (дата обращения: 25.11.21)

Spark M. The Prime of Miss Jean Brodie. / Muriel Spark // Macmillan. 1961. 170 p.

VERBALIZATION OF THE RELATIONSHIP MODEL «TEACHER-LEARNERS» IN FICTION TEXT (USING THE MATERIAL OF MURIEL SPARK'S *THE PRIME OF MISS JEAN BRODIE*)

Larisa G. Lapina

PhD (Philology), Associate Professor of Department for Linguodidactics,
Associate Professor of Department for Linguistics and Translation,
Perm State University
15, Bukirev str., Perm, Russia, 614068
lapina48@mail.ru

Alexandr E. Dovbush

Masters Student,

Perm State University

15, Bukirev str., Perm, Russia, 614068

alexdovbush6@gmail.com

*The article analyses the model of pedagogical relationship «teacher – learners» in the novel *The Prime of Miss Jean Brodie*, written by a prominent Scottish writer Muriel Spark. Permanent interest of Russian and international researchers to the questions of relationships modelling in the system of contemporary pedagogical knowledge proves the subject to be topical, whereas pedagogical discourse as part of fiction text has not yet been studied. The analysis focuses on the relationship model “Instructor – the instructed”, the main component of which is lexical unit “set” charged with a big metaphoric potential in the text.*

Keywords: pedagogical model, pedagogical relationship, verbalization, semantic structure of the word, Muriel Spark.

**SPATIAL REPRESENTATION OF FEMALE IDENTITY
IN JOSEPHINE TEY'S *MISS PYM DISPOSES***

Evgeniia V. Lapina

PhD (Philology), Associate Professor of Department for Linguodidactics,

Perm State University

15, Bukirev str., Perm, Russia, 614068

janerm@list.ru

The article is aimed at studying spatial representation of female identity in Josephine Tey's detective novel Miss Pym Disposes. The work is performed from a perspective of feminist discourse studies. It proposes the new vision of Tey's novel as an attempt to construct the identity of independent and self-reliant woman through space, and challenges the established vision of the Golden Age detective fiction as conventional and formulaic. Spatial metaphors have always been critical for the feminist discourse. The analysis of multiple real and symbolic places depicted in the novel and their verbal representations shows that the construction of space in the narrative supports the metaphor of female identity as female-centred space.

Keywords: the Golden Age, detective fiction, Josephine Tey, female identity, space, narrative.

Virginia Woolf in her seminal essay *A Room of One's Own* argues that the critical factor for women's success is the possibility for a woman to own a room of her own, a space where she is comfortable and undisturbed. Spatial metaphor has always been part of the feminist paradigms, and many feminist authors tried to conceptualize their visions of the role of women in terms of space. Alice Walker's *In Search of Our Mothers' Gardens*, Judith Butler's *Bodies That Matter*, Juliet Mitchell's *Women's Estate*, Sandra Gilbert and Susan Gubar's *The Madwoman in the Attic* are just a few examples of highly evocative spatial metaphors. Helene Cixous writes about the need to rediscover feminine space as "a zone at one time timorous and soon to be

forthright” [Cixous 1976: 885]. This work aims at studying the system of spatial representations of female identity in Josephine Tey’s detective novel *Miss Pym Disposes* (1946).

It is believed that feminist ideas penetrated detective and crime fiction only in the 1970s with the second wave of feminism. Before that time, women were portrayed either as amateur sleuths, or as submissive victims of crime “socialised to patriarchal ideals” [Reddy 2003: 194]. Based on the social and cultural norms of Great Britain before World War II, or even nostalgically longing for the traditional Victorian values, the crime fiction authors of the interwar period developed the canon known as the Golden Age story. It is characterized by a set of generic properties and underlying cultural assumptions. One of them is that the social order rests on male-dominated patriarchal structures.

This article proposes an idea that Josephine Tey’s novel subverts the Golden Age detective canon by depicting female identity that does not conform to the norms and expectations of men-centred culture. The analysis of the spatial representations of female identity was performed to show how spatial symbolism is employed to reconceptualize the patriarchal vision of a woman. It helped to identify three different kinds of spaces represented in the narrative: the space of the Women’s College of Physical Training, the space of a female body, and symbolic geographies associated with the students’ identities.

Miss Pym Disposes features the microcosm populated only by women, in which men have little or no importance. Women’s college of physical training appears to be a symbolic place to host a tightly-knit female community living as if in isolation from the men’s world. The space of the college is portrayed with a certain degree of ambivalence.

On the one hand, it is a confined space: “like a convent”, “narrow” [Tey 2002: 36], “grim and claustrophobic” [ibid.: 14].

On the other hand, this confinement is contrary to patriarchal confinement of women within domestic and private sphere. Miss Pym contrasts the college to the nunnery as a symbol of traditionally understood women’s space: “But a nunnery, if it was a narrow world, was also a placid one. Uncompetitive. Assured. There was nothing of the nunnery about this over-anxious, wildly strenuous life” [ibid.: 36]. So, the college is a as an exclusively feminine space where girls, although not completely free from the ideological and economical constraints imposed on them by the society, can nevertheless navigate their professional and personal lives.

Apart from the college, another site appears in the novel to symbolize female liberation – that of a female body. In the Western culture female body for a long time has been conceptualized as “a use-value for man, an exchange value among men; in other words, a commodity ... whose price will be established, in terms of the standard of their work and of their need, desire, by “subjects”: workers, merchants, consumers” [Irigaray 1985: 31]. In *Miss Pym Disposes* a well-trained, athletic female body becomes the key factor of women’s subjectivity, a means to achieve professional success and financial independence.

Leys cult of perfect, physically impeccable female body is narrated from Miss Pym’s perspective, and her attitude to it becomes a site of clashing attitudes. On arrival to Leys, Lucy is sceptical of “young women who presumably spent their days doing things with their muscles” [Tey 2002: 9–10]. But later, almost against her will, multiple visions of triumphant female bodies fill her with respect and admiration. The first step in this direction was a prickle of envy at the sight of Beau Nash’s bodily radiance: “A goddess with golden hair, a bright blue linen tunic, sea-blue eyes, and the most enviable pair of legs. Lucy always noticed other women’s legs, her own being a sad disappointment to her.” [ibid.: 13].

Next, Miss Pym starts to realize that good command of exercise is related to students’ job satisfaction and worthiness: “The faces were calm, intent. The bodies obedient, sure, and accustomed. ... No one fluffed or failed. The perfection was unblemished.” [ibid.: 56].

In just a few days Miss Pym comes to associate bodily performance with students’ abilities to achieve success in their individual careers: “She had spent the last few minutes considering the collective legs of College as spread before her in kneeling rows and marvelling at their individuality. Dress was uniform at this hour of the morning, and heads were bowed in dutiful hands, but a pair of legs were as easy to identify as a face, she found. There they were: stubborn legs, frivolous legs, neat legs, dull legs, doubtful legs – already she needed only a turn of calf and piece of ankle to say: Dakers, or Innes, or Rouse, or Beau, as the case might be.” [ibid.: 49]. It is not coincidence that in Miss Pym’s narrative legs come to represent the whole body. Legs give the students an opportunity to stand on their own feet, and to follow their chosen career paths.

The symbolism of healthy body as critical for a career also manifests itself in the murder described in the novel. In fact, it was designed not to take Barbara Rouse's life, but to damage her bodily performance and thus prevent her from occupying the position intended for another student, Mary Innes. The crime scene, college gym, acquires spiritual meaning in the narrative, that of a temple to worship the spirit of athleticism and female competence: "The emptiness, the quiet, the green subaqueous light, gave it a dignity and a mysteriousness that did not belong to its daytime personality. The single boom that Rouse used swam in the shadows, and the liquid light of the mirrors under the gallery wavered at the far end in vague repetition." [ibid.: 147].

If the college campus as a whole can be compared to female body giving birth to the next generations of independent women, the space of the gym stands for its metaphorical womb. The boom, part of the gym equipment that killed Rouse, is definitely a phallic symbol, an intrusion of masculine spatiality in the world designed as feminine.

Considering strengths and weaknesses of Innes and Rouse as candidates for the post of physical training teacher in one of England's best schools, Miss Hodge, the Principal of Ley, could see in Rouse the features of a new female leader that influenced her choice. Indeed, Rouse is industrious, adaptable, and motivated, a good team player, whereas Innes, though very smart, does not share the values of the college: "Lucy remembered suddenly how, this very afternoon, Innes had automatically used the word «they» in referring to the students." [ibid.: 101].

In order to better understand the antagonism between these two characters, it is necessary to consider a different kind of spaces featured in the novel – symbolic geographies. Miss Pym's narrative reminds of a mental map mingling physical geographies with highly stereotypical bits of cultural knowledge and ready-made opinions. She is full of national prejudices and even sheer racism: the Welsh are lazy; the Irish are cunning; the Swedes are emotionless, and so on. These clichés, encrusted on Miss Pym's memory, encode the British imperial discourse of geographical and cultural hierarchies. But the opposition between the North and the South of England seems to be the most important one in the novel.

The North – South dichotomy as a cultural metaphor is based on different historical, geographical, and economic conditions of their development. In the

early Middle Ages before the Norman Conquest the North-East of England was called Danelaw, as it was controlled by Scandinavian intruders. The colonization of the North progressed slowly, and even several centuries later was not entirely complete. Another important factor that contributed to increasing the gulf between North and South was what D. Massey calls “spatial division of labour” [Massey 2001: 58].

The contrast between the regions became even more striking in the inter-war period of the 20th century, significantly affecting cultural and social perceptions of the spatial dualism. International economic downturn brought about the collapse of coal-mining, ship-building, and textile industries critical for the industrial North. At the same time, the South of England continued thriving due to the growth of financial and service sectors.

Apparently, the North – South cultural metaphor became a powerful cognitive pattern codifying spatial disproportions. From the Southern point of view, the Northerners are poorly educated, unsympathetic, crude, and ambitious, whereas South stands for culture, style, manners, and overall Englishness. In general, North is associated with industrial problems, poverty, and class conflicts. South came to represent “a “gentrified” bourgeois culture, particularly the rooting of pseudoaristocratic values and attitudes in upper-middle-class educated opinion” [Wiener 2004: 10].

The North – South antithesis is reflected in the description of Rouse and Innes, two candidates for the best job offer in *Miss Pym Disposes*. Rouse is seen by Miss Pym as a stereotypical Northerner with “plain, North-Country face” [Tey 2002: 97], resembling “a bull-dozer” in pursuing her goals [ibid.: 30], and not possessing “social graces” [ibid.: 98]. Her name, Barbara Rouse, translates the impression of “a disturbing barbarian” that she produces on others. Also, she is an orphan from a poor background, and struggles desperately for a good job as the only opportunity to succeed in life: “There was no fooling about for Miss Rouse; life was real, life was earnest; life was long ham-strings and a good post in the offing” [ibid.: 52].

The name of Rouse’s opponent, Mary Innes, is based on the spatial metaphor of “in-ness”, the feature that can relate both to her extremely introverted personality, and to embodying the ideal of the so called “female gentleman” [Schaub 2013: 23].

Undoubtedly, for almost everybody at the college Innes manifests the best features of an English female gentleman. Her extraordinary face and air of dignity encapsulate the glorious history of the nation, and the idea of Innes' belonging to the past is spatialized in the metaphor of a portrait gallery in an aristocratic house: "It was in some way not a contemporary face at all. It was – was what? An illustration from a history book? A portrait in a gallery? Not, anyhow, the face of a games mistress at a girls' school. Definitely not. It was round faces like Mary Innes's that history was built." [Tey 2002: 29]. At the same time, Innes involuntarily betrays the female gentleman values, as her exaggerated attitude to failure triggers a crime.

So, although outwardly following the conventions of the Golden Age detective novel, Josephine Tey's *Miss Pym Disposes* implicitly undermines them. The novel proclaims the end of pseudo-Victorian men-dominated convictions about women and their subordinate role that underlie many other Golden Age narratives. It advocates female identity of independent women through narrative structures portraying different kinds of feminine spaces. Most of the characters oppose domesticity and confinement in the private sphere. They are not ready yet to infiltrate already existing typically male spaces but can construct female spaces free of oppression and hierarchical notions, where women are able to build their careers based on merit, not class, money, or appearance. Active involvement of these women in social practices represents a different facet of feminism as compared to living-room theorizing of rich ladies.

A conclusion can be made that in *Miss Pym Disposes* female identity striving for women's liberation and empowerment is conceptualized through the system of language means associated with three different kinds of spaces: female environment, female body, and female geographical and cultural mappings.

References

- Cixous H., Cohen K., Cohen P. The Laugh of the Medusa // Signs. Vol. 1. No. 4. 1976. P. 875–893.
- Reddy M. Women Detectives // M. Priestman (Ed.). The Cambridge Companion to Crime Fiction. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. P. 191–209.

Tey J. *Miss Pym Disposes*. Random House, 2002. 199 p.

Irigaray L. *This Sex Which Is Not One*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1985. 223 p.

Massey D. *Space, Place, and Gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2001. 280 p.

Wiener M. *English Culture and the Decline of the Industrial Spirit, 1850–1980*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 236 p.

Schaub M. *Middlebrow Feminism in Classic British Detective Fiction*. New York: Palgrave Macmillan, 2013. 162 p.

ПРОСТРАНСТВЕННАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЖЕНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В РОМАНЕ ДЖОЗЕФИНЫ ТЭЙ «МИСС ПИМ РАССТАВЛЯЕТ ТОЧКИ»

Евгения Витальевна Лапина

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15
janerm@list.ru

В работе, выполненной в русле феминистского анализа дискурса, рассматривается пространственная репрезентация женской идентичности на материале детективного романа Джозефины Тэй «Мисс Пим расставляет точки». Предлагается новый взгляд на роман Дж.Тэй как на попытку пространственного воплощения идентичности независимой и самодостаточной женщины. Подвергается сомнению распространенное мнение о шаблонности английской детективной литературы «Золотого века». Пространственные метафоры всегда играли важную роль в дискурсе феминизма. Анализ представленных в романе разнообразных реальных и символических пространств и их вербальных репрезентаций подтверждает мысль о том, что нарративные пространственные структуры служат метафорическому представлению женской идентичности как гиноцентричного пространства.

Ключевые слова: «Золотой век», детективная литература, Джозефина Тэй, женская идентичность, пространство, нарратив.

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «СЕМАНТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ЯЗЫКА»

Екатерина Владимировна Савицкая

кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации,
Самарский государственный социально-педагогический университет
443099, Россия, г. Самара, ул. Блюхера, 25
lampasha90@mail.ru

В статье анализируются трактовки понятия «семантическая система языка», проводится его сравнение с понятием «лексико-семантическая система языка». Демонстрируется различие между ними, доказывается неправомерность их отождествления. Показывается многоуровневость языковой семантики, описывается взаимодействие уровней в процессе передачи смысла. Рассматривается отношение семантической системы языка и его внутренней формой, представляющей собой реликт семантических систем более ранних культурно-исторических эпох. В связи с этими вопросами дискутируется вопрос о сущности лакун. Эмпирическим материалом служат данные английского языка.

Ключевые слова: семантическая / лексико-семантическая система языка, внутренняя форма слова, лакуна, языковая картина мира.

В связи с наблюдающимся в настоящее время усилением внимания к проблематике языковой картины мира представляется актуальным прокомментировать, уточнить и подвергнуть дальнейшей разработке понятие «семантическая система языка».

В языковедческих трудах термин *семантическая система языка* не имеет широкого хождения. Гораздо чаще применяется термин *лексико-семантическая система языка*, трактуемый неоднозначно.

1) Одни лингвисты под лексико-семантической системой языка подразумевают словарный фонд языка, представленный под углом зрения отношений между лексическими значениями слов, «систему лексики данного языка, множество элементов, находящихся в закономерных смысловых отношениях и образующих целостность» [Лексико-семантическая система 2010: 1]. В этой трактовке в качестве элементов системы фигурируют лексические единицы, обладающие как планом содержания, так и планом выражения.

2) Другие лингвисты зовут лексико-семантической системой языка «совокупность лексических значений слов, связанных разнообразными отношениями» [Coggle 2005: 2] и относящихся лишь к одному плану языка – плану содержания.

3) Еще одна группа языковедов называет лексико-семантической системой языка не значения, а отношения между ними. Это «сложное взаимодействие словесных групп и рядов» [Кузнецова 1989: 84].

Упомянутые расхождения в понимании указанного термина порой приводят к различным недоразумениям; это вызывает необходимость каждый раз точно указывать, какой смысл вкладывается в термины *лексико-семантическая система* и *семантическая система языка*.

Их синонимизация предполагает, что содержание наличествует лишь только у лексических единиц, тогда как фонетические единицы и грамматические конструкции не обладают собственным содержанием и носят сугубо формальный характер. Но такое представление в наше время устарело. В русле фонетической и синтаксической семантики содержание обнаружилось у звуков и у грамматических конструкций.

Принимая во внимание, что смысл обнаруживается на всех уровнях языковой системы, мы исходим из дефиниции: «Совокупность всех означаемых данного языка образует его семантическую систему» [Шелякин 2012: 24]. Она требует пояснения: имеются в виду именно означаемые (сигнификаты), а не обозначаемые (денотаты). В нашей работе под семантической системой языка подразумевается система значений языковых единиц и форм на всех уровнях языка.

Из сказанного вытекает, что семантическая система языка имеет вид иерархии. Она распадается на подсистемы значений различных языковых уровней – фразового, синтаксического, морфологического, лексического, фонетического. Значения, принадлежащие подсистемам различных уровней иерархии, взаимодействуют при построении речи в целях увеличения ее смысловой ёмкости.

Обратимся в порядке иллюстрации к английскому предложению *Our valorous warriors crashed the aggressor* («Наши доблестные воины сокрушили агрессора») и рассмотрим в данном контексте слово *aggressor*. Его значение содержит сему «агенса (деятель)». В значении этого имени существительного данная сема является лексической. Но одновременно с этим слово *aggressor* в данном примере выполняет функцию прямого дополнения при акциональном глаголе в активном залоге; таким способом передается сема “пациенса (претерпевающий)”. Эта сема является синтаксической. Выходит, что один и тот же актанта в данной ситуации фигурирует и как агенса, и как пациенса. Такое положение дел связано с тем, что любая ситуация представляет собой причинно-следственную цепь событий, которые происходят либо последовательно, либо одновременно. В рассматриваемом нами случае агрессор идет в атаку – его атаку отбивают – далее он защищается – и в итоге терпит поражение.

По сути дела, данный актанта играл роль агрессора лишь на исходной стадии развертывания ситуации; затем он лишился этой роли, но его по инерции продолжают звать агрессором, дабы было можно идентифицировать его как одного и того же актанта на всех стадиях. В данном случае лексическая номинация немного отстает от развития событий. Благодаря этому появляется возможность описать ситуацию не цепочкой высказываний, а лишь одним высказыванием. Горизонтальный (линейный) кортеж смыслов отчасти заменяется вертикальным (нелинейным) расположением смыслов. Таким путем повышается смысловая ёмкость речи и лаконизм выражения мысли.

Если добавить сюда фоносемантику звуковой цепочки [əg`resə(r)] (по данным [Седых 2011], ее составляют такие семы, как “сильный”, “громкий”, “страшный”, “плохой”), в результате перед нашим взором предстает семантическая характеристика этого актанта и ситуации в

целом. Как упоминалось, характеристика выражена отчасти линейно, отчасти нелинейно. Мы видим взаимодействие уровней семантической системы языка при передаче смысла.

Среди лингвистов издавна бытует представление о семантической системе языка как своего рода «сетке», наброшенной на внеязыковую действительность; у каждого отдельно взятого языка имеется своя «сетка», в результате чего языки в определенной степени по-разному членят и категоризируют мир. В данной связи Э. Сепир писал: «Языки нарезают пирог действительности своими причудливыми способами» (цит. по: [Kaul 2013: 125]; перевод мой – Е.С.). Эта «сетка», собственно говоря, и представляет собой семантическую систему языка в когнитивном аспекте, под углом зрения ее отношения к реальности. Согласно гипотезе лингвистической относительности, носители языка видят мир таким, каким их родной язык преподносит им этот мир.

В связи с рассмотрением вопроса о семантической системе языка встает вопрос о лакунах. Как эти вопросы связаны между собой?

Картина мира содержит общечеловеческий и этноспецифичный компоненты. Обыденная («наивная») картина мира состоит из ячеек, вмещающих эйдетические понятия, а научная картина мира – из ячеек, вмещающих логические понятия. Под научной картиной мира лежит обыденная, в той или иной степени влияющая на формирование научной. Обе картины мира зафиксированы в вербальном языке в рамках выполнения им кумулятивной функции. В лингвистическом аспекте речь идет о семантической системе языка и его внутренней форме (реликте прежних, более ранних семантических систем).

В силу бесконечности процесса познания ни на одном из этапов истории лингвокультуры картина мира не полна; как в «верхней», так и в «нижней» картинах мира, как на географической карте, имеются «белые пятна» – незаполненные ячейки, именуемые лакунами (от лат. *lacuna* «пробел»). При разработке этой проблемы представляется важным выяснить, как наличие лакун влияет на отражение мира в языке, как соотносятся разноразмерные лакуны и несут ли лакуны межъязыковой либо внутриязыковой характер.

Существует ряд концепций, отстаивающих межъязыковой характер лакун, однако мы имеем серьезные основания полагать, что лакуна представляет собой внутриязыковой феномен. Приведем доводы в пользу внутриязыковой трактовки лакун, основанной на принципах лингвистической системологии.

Давно установлен факт, что язык является системой, «в которой отдельные ее элементы ... находятся в ... строго установленных ... отношениях ... В языке как хорошо отработанной системе одно явление может быть обусловлено другим или же само обуславливает другое явление» [Аракин 2010: 14]. Лакуна в системе языка – это отсутствие языковой единицы / формы в ячейке языковой парадигмы – ячейке, имеющей заданные очертания. Лексические поля «состоят из взаимно противопоставленных элементов, получающих свое значение в рамках всей этой системы. ... В каждом поле сфера опыта делится и классифицируется ... с помощью ... шкалы значимостей» [Ульманн 1970: 250]. С этой точки зрения неважно, заполнена ли ячейка. Важно только то, что в поле она занимает место, предназначенное для нее, и имеет конфигурацию, которая обусловлена смежными ячейками и строением когнитивного паттерна, лежащего в основе данного поля.

Вакантная ячейка в структуре лексического или другого поля имеет такую же «ценность» (*valeur* в терминологии де Соссюра), что и заполненная ячейка. Единицы / формы иных языков не могут повлиять на строение поля и очертания ячеек данного языка на основании одного того факта, что они имеются в своих собственных языках.

Между нынешней семантической системой языка и предыдущей системой, которая в настоящее время выполняет роль ее внутренней формы (либо живой, либо забытой языковым коллективом, но в ряде случаев восстанавливаемой), наблюдаются сложные отношения культурно-исторической и лингвистической преемственности. К их числу относятся: (1) указание на объект через его бытийный признак (например, англ. *tree* «дерево», восходящее к праиндоевропейскому **drew* – «крепкий, неподвижный»), (2) метафорическое переосмысление (например, англ. *pike* «копье, пика» → «щука»), (3) метонимическое переосмысление (аравак и испанск. *barbacoa* «жаровня» → англ. *barbecue* «решетка гриль» → «стейк, приготовлен-

ный на решетке» → «пикник с приготовлением стейка»), (4) семантическое сужение (*meat* «пища» → «мясо»), (5) семантическое расширение (*bull* «бык» → «самец крупного животного») и иные линии смыслового развития.

Как в нынешней, так и в прошлых картинах мира обнаруживаются «белые пятна», обусловленные неполнотой отражения мира в процессе его познания. Дадим им названия *реликтовые лакуны* и *современные лакуны*. Между ними можно обнаружить соответствия разных типов:

1) Преemptивность. Современной лакуне соответствует реликтовая. К примеру, топориче именуется по-английски *axe-handle*, лезвие) – *axe-blade*, обух – *axe-butt*. А вот названия для металлической части топора ванглийском языке не существует; используются речевые сочетания слов – *the iron / metal / steel part of the axe* (железная / металлическая / стальная часть топора). Системно-языкового названия для нее не было и в предшествовавшие периоды истории английского языка. Это лакуна, унаследованная от прежних времен.

2) Элиминация. С течением времени реликтовая лакуна способна заполниться языковой единицей и вследствие этого элиминироваться. Современная лакуна ей не соответствует. Так, в древнеанглийский период не было названия верхней стороны бедер сидящего человека. Это можно было назвать лакуной в анатомической номенклатуре того периода. Однако в среднеанглийском языке в качестве названия этой части тела начали использовать слово *lap*, которое прежде не обладало этим значением. Данная лакуна подверглась элиминации.

3) Возникновение. Лакуна может появиться там, где ее раньше не было. Реликтовая лакуна ей не соответствует. Так, в древние времена, когда лингвокультура Британии еще не пополнилась Евклидовой геометрией и ее терминосистемой, в ней не было и наименования для катета. Но это нельзя считать лакуной, т.к. если нет терминосистемы, то нет и пустой ячейки (лакуны). Лишь с появлением геометрии вкупе с ее словесным обеспечением появилась лакуна. В геометрической терминосистеме английского языка до сих пор не имеется устойчивого названия для катета (англ. *cathetus* значит «перпендикуляр»), а катет

обозначается речевыми сочетаниями слов типа *sides adjacent to the 90° angle* «стороны, примыкающие к углу 90°», *trigon legs forming the right angle* «бёдра треугольника, образующие прямой угол»). Отсутствие упомянутого названия можно по праву назвать лакуной.

Такова, по нашим представлениям, связь семантической системы языка с лакунами, обнаруживаемыми в ее составе.

Список литературы

Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2010. 232 с.

Кузнецова Э.В. Лексикология русского языка. М.: Высшая школа, 1989. 216 с.

Лексико-семантическая система языка и ее специфика 2010. [Электронный ресурс]. URL: <https://gigabaza.ru/doc/71510.html> (дата обращения 2.05.2020).

Седых Д.В. Проблемы фоносемантики в современном английском языке // Международный журнал экспериментального образования. 2011. № 5. С. 135–136.

Ульманн С. Семантические универсалии // Новое в лингвистике. Вып. V. Языковые универсалии М.: Прогресс, 1970. С. 250–299.

Шелякин М.А. Язык и человек. М.: Флинта, 2012. 296 с.

Coggle Public Diagram [Electronic Resource]. 2005. URL: LGBoyrVgABDcM8/t/ (дата обращения: 2.05.2020).

Kaul M.R. On the Experience of Compiling Cognitive Learners' Dictionaries // Multidisciplinary Lexicography: Traditions and Challenges / О.М. Karpova (Ed.). Cambridge Scholars Publishing, 2013. P. 124–133.

THE CONTENT OF THE NOTION «SEMANTIC SYSTEM OF LANGUAGE»

Ekaterina V. Savitskaya

PhD (Philology), Associate Professor,

Department of English Philology and Cross-cultural Communication,

Samara State University of Social Sciences and Education

25 Blücher str., Samara, Russia, 443099

lampasha90@mail.ru

The author analyzes various interpretations of the concept of semantic system of language as compared to that of lexicosemantic system of language, points out their difference, proves inexpediency of equating them to each other, reveals multilevelness of language semantics, demonstrates the levels' interaction in the course of expressing meaning, draws a line of demarcation between the semantic system of common language and those of languages of science, discusses the problem of lacunae in connection with that of semantic system of language. The research is based on the English language material.

Keywords: semantic system of language, internal form of language unit, lexical / syntactic seme, lacuna, language worldview.

**АНТРОПОМОРФНЫЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КРИЗИСА
ИДЕНТИЧНОСТИ В МИГРАЦИОННОЙ ПРОЗЕ
ГЕРМАНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭССЕ Д.
КАПИТЕЛЬМАНА «WAS IST HEIMAT? IM CAMP DER
BESTMÖGLICHANGEKOMMENEN»)**

Лариса Григорьевна Лапина

кандидат филологических наук,

доцент кафедры лингвистики и перевода, доцент кафедры лингводидактики,

Пермский государственный национальный исследовательский университет

614068, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15

lapina48@mail.ru

Статья посвящена изучению антропоморфных репрезентаций кризиса идентичности в миграционной прозе Германии. Актуальность темы связана с обострившимся интересом к генезису самопознания у писателей-мигрантов, их стремлением объективировать посредством языка пережитые вызовы собственной онтологической целостности. Предметом исследования является система антропоморфных метонимий, позволяющая отождествить идентичность с телом человека. Выявлено, что антропоморфные метонимии являются (наряду с метафорами) основным языковым средством оформления текстовой семантики, связанной с осмыслением места мигранта в новом для него социуме.

Ключевые слова: антропоморфная репрезентация, кризис идентичности, метонимия, миграционная проза, Д. Капительман.

Как известно, в лингвистике достаточно детально изучены свойства одиночных метонимий и их типология. В настоящем исследовании предпринимается попытка рассмотрения функционирования системы антропоморфных метонимий в художественном тексте, представляющих его важный когнитивный аспект.

Антропоморфизм как код культуры существует с самого начала зарождения цивилизации. В качестве научного понятия кодирование впервые стало использоваться в семиотике для обозначения способа отображения и трансляции устойчивых систем ценностей и поведения в пространстве культуры. У. Эко сравнивал такие системы с идеологиями в семиологическом смысловом поле. Идеологии обретают конвенциональный статус и трансформируются в коды [Еко 1998: 67–69]. Наиболее известным является определение культурного кода, данное В. В. Красных, согласно которому код культуры рассматривается как сетка, которую «культура набрасывает на окружающий мир, членит его, категоризирует, структурирует и оценивает его» [Красных 2002: 232]. Коды культуры тесно связаны с универсальными механизмами познания и концептуализации реальности и организуют в единую систему все многообразие объектов внешнего и внутреннего мира человека.

Субстратом образного кода культуры способен выступить практически любой чувственно воспринимаемый сегмент или предмет окружающего мира: тело человека и его части, ландшафтные и географические реалии, природные явления, артефакты, а также процессы, в которых они участвуют. К общепризнанным кодам культуры большинство исследователей, вслед за В.В. Красных, относят антропоморфный (соматический), пространственный, временной, предметный, биоморфный и духовный. Самым ранним по времени формирования является антропоморфный код, направленный на осмысление человеком самого себя и окружающего мира на основе собственного опыта. Способность человека к антропоморфной категоризации феноменов окружающего мира является универсальной. Не случайно антропоморфный код является неисчерпаемым источником культурных смыслов.

Заключенные в художественном тексте антропоморфные репрезентации способны воплощать в себе все грани современного антропоцентрического понимания мира. Весьма примечательным в этом смысле материалом является миграционная проза Германии, в которой проблема идентичности мигрантов, ее кризиса или гибридизации, оказывается одной из ведущих тем. Одновременно меняется также мироощущение принимающего общества, что неизбежно ведет к пересмотру понятия национальной идентичности.

Понятие кризиса идентичности впервые появилось в работах американского психолога Э. Эриксона, выделившего две базовые характеристики идентичности индивида: ее тождественности и воспроизводимости, признаваемых, в том числе, и окружающими [Эриксон 2006: 58–59]. Как правило, идентичность мигранта воспринимается им самим как пограничная, промежуточная, половинчатая или деформированная. Антропоморфизмы становятся основным способом выражения этого тревожащего состояния, сопоставимого с болезнью или другим процессом нарушения целостности тела. О возросшей роли тела в миграционном дискурсе пишут авторы книги «Границы, тела и нарративы кризиса в Европе» Т. Лагиос, В. Лекка и Г. Панутсопулос. Они утверждают, что в эпоху милитаризации техник слежения и все более интенсивного применения биометрии «тело становится необходимым паролем к каждой узнаваемой и жизнеспособной идентичности в современных обществах контроля» [Lagios, Lekka, Panoutsopoulos 2018: 54], что неизбежно влечет за собой инклюзию или исключение.

Каким же образом антропоморфные репрезентации «работают» в тексте? Ранее мы уже обращались к литературно-художественному эссе постсоветского мигранта Д. Капительмана «Was ist Heimat? Im Camp der Bestmöglichangekommenen» (2017). Нами были, в частности, выявлены три базовые для текста пространственные метафоры: сад этнических немцев («*Garten der organisch (Aufgewachsenen)*»), сады консолидирующегося гомогенного общества в рамках исторически недавно созданного государства Израиль («*Israels Gärten der organisch Neuzusammengewachsenen*») и временный лагерь прибывших в Германию на особых условиях постсоветских мигрантов («*Camp der Bestmöglichangekommenen*») [Лапина, Лапина 2020]. Данная статья продолжает эту тему, делая предметом исследования антропоморфные метонимии, существенно расширяющие представление о кризисе идентичности.

Анализ показал, что антропоморфные репрезентации, являясь средствами вторичной номинации, представлены в тексте тремя основными топиками: «Родина», «Проблемы межкультурной коммуникации» и «Здоровье». Топик «Родина» раскрывает метания главного персонажа между навязанными западной цивилизацией европейскими ценностями и любовью к своей семье с ее советским прошлым. В исследуемом

тексте доминируют метонимические переносы по типу «часть – целое»: «*Hier, im **Camp der Bestmöglichangekommenen**, beginne ich meinen Essay über Heimat. Denn hier ... **stehen meine Existenzzelle**. ... Für den letzten Schritt auf **das vertraute Grenzgebiet** habe ich dann aber doch **die falschen Fremdfüße**. Sicher, ich könnte **die Stiefel der Mehrheitsgesellschaft schnüren und losmarschieren**» (4).*

Обращают на себя внимание пространственные переносы с ограждений на людей различных социумов, разделенных этими заборами и делающими поиски Родины невозможными: «*Über die **Lautsprecher an den Identitätszäunen** ringsherum hören wir oft Lobreden auf uns, die Zugezogenen aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion ... (4). Beide **Zaungäste** nickten mir ermutigend zu, aber in den Winkeln ihrer Kiefer deutete sich ein Gähnen an*» (5). Практикуется также перенос места нахождения или региона происхождения человека на него самого; тем самым человеку приписываются качества представителя этого региона: «*Meine Erkältung, in deren Zug ich **meinen osteuropäischen Eltern** beweisen wollte, dass ich nicht antirussisch bin, verschlimmerte sich unterdessen*» (6).

Пространственные метонимии могут приобретать не только горизонтальное измерение (преодоление границ в поисках Родины), но и вертикальное, в тех случаях, когда описываются отношения внутри семьи. Так, по мнению матери, сын смотрит на своих родителей презрительно, сверху вниз. Приводимый ниже пример актуализирует одновременно и сему «сверху вниз» и сему «нахождение в смежных пространствах»: «*Du verachtest uns. Du schaust von deinem deutschen Fels auf uns herab.*» *Das denkt meine Mutter über mich. Dabei verachte ich sie kein bisschen, ich schaue sehnsuchtsvoll zu meinen Eltern herüber, vom einsamen Camp der Bestmöglichangekommenen aus*» (7).

Поиски Родины – это болезненный процесс самоопределения и выбора. Антропоморфные номинации формируют в тексте многочисленные оппозиции по принципу «свои (свое)» – «чужие (чужое)», дополнительно актуализирующие тему «Родина»: «*Meine Eltern, die mich in dieses fertile Land gebracht haben und verlangten, dass ich hier **Wurzeln schlage und blühe**, werfen mir nun vor, einer von **Denen** geworden zu sein. Ein Fremder. Ich verliere die erste und ewige Heimat eines Menschen, meine Familie*» (7).

Представленные во втором топике проблемы межкультурной коммуникации охватывают общение не только между представителями различных национальных сообществ, но и между различными слоями одного и того же общества, а также членами одной семьи, обладающими различным жизненным опытом и несовместимыми идеологическими установками. Уже в первой части эссе обозначены реалии миграционного общества, свидетельствующие о полном отсутствии взаимопонимания между этническими немцами и мигрантами, («интеграционными сиротами») (*Integrationswaisen*). Все речевые действия персонажей сопровождаются глаголами говорения (*sagen, antworten, erzählen, fragen, meinen, wiederholen, aussprechen*). Индикатором успешности или неуспешности коммуникации выступает только меняющееся настроение коммуникантов: *«Hm, ja, schlimm der Stalin», sagte mein etwas unberechenbar säuerlicher neuer Freund von hinter dem Identitätszaun... Aber vielleicht habe ich seine Gesichtszüge auch nur falsch gedeutet. Ich bin derzeit einfach sehr nervös, wegen der bevorstehenden Bundestagswahlen...»* (6). *«Diesen Dialog wiedergebend, bemerkte ich, dass meine Stimme ganz zittrig geworden war – und dass meine Zaungäste aus dem Garten der organisch Gewachsenen das Zittern ebenfalls registriert hatten. Also goss ich uns schnell mehr Wodka ein und sagte bald in größter zittriger Aufrichtigkeit: ...»* (7). *«Reunuschkey», wiederholte der zu Beginn latent Aggressive aus dem Garten der organisch Gewachsenen ebenso falsch wie herzallerliebste»* (7). *«Na los!», sagte der längst nicht mehr unzugänglich Stolzhalige, so schnell, dass es ihn wohl selbst überraschte»* (7).

Постоянным маркером положительной или отрицательной оценки событий со стороны матери центрального персонажа являются брови: *«Und auch Vera zog erstaunt die Augenbrauen hoch. Das tut sie nicht immer, wenn es um Russland oder die Sowjetunion geht»* (5). *«Sie zog ihre Augenbrauen beispielsweise nicht hoch, als Putin die Krim annektierte ...»* (6). *«Dennoch, Veras Augenbrauen bleiben grundsätzlich ungehoben, wenn es um Freiheit geht»* (6). У главного персонажа в самые волнительные моменты бывают задействованы одновременно мимика, голос и особенно глаза: *«Rjumacki», sagte ich mit verzogener Miene und heiserer Stimme vom stimmenden Stereotypschnaps»* (7). *«Das Unfassbare an dieser Situation ist in meinen bestmöglichstangekommenen Augen, dass die russische*

Regierung diese lebensrettende Arbeit der NGOs verurteilt» (6). «Vor allem sah ich aber, dass ich die neue Heimat meines jüdischen Vaters mit deutschen Augen betrachtete ... Ich betrachtete sie mit den Augen eines Demokraten made in Germany, eines Verfassungspatrioten» (8).

К третьему топику – «Здоровье» – относятся репрезентации здоровья и болезней. Показательным в этом смысле является скандал в семье мигрантов («*Nicht nur ein Kratzen im Hals*»), вспыхнувший, казалось бы, по абсолютно банальному поводу лечения ангины. Анализ этого топика будет темой отдельного исследования.

В качестве выводов отметим следующее. Антропоморфные метонимии являются основным языковым средством оформления текстовой семантики, связанной с осмыслением места мигранта в новом для него социуме. С лингвистической точки зрения эссе представляет собой своеобразный текстовый конструкт, «смонтированный» с помощью базовых пространственных метафор и плотной сети поддерживающих их антропоморфных репрезентаций метонимического характера. Подтвердилась гипотеза о том, что в миграционной литературе тело человека рассматривается как основа концептуализации его внешнего и внутреннего нестабильного мира.

Список литературы

Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М.: Гнозис, 2002. 284 с.

Лапина Л.Г., Лапина Е.В. Метафорическое представление кризиса идентичности в немецком общественном дискурсе, посвященном постсоветским мигрантам в Германии // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2020. Том 12. Выпуск 1. С. 45–57.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М.: Флинта, 2006. 342 с.

Eko U. Missing structure. Introduction to semiology. SPb.: Petropolis, 1998. 432 p.

Kapitelman D. Was ist Heimat? Im Camp der Bestmöglichstgekommenen: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). Fremd in der Heimat? / Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. 11–12 / 2017. S. 4–8.

Lagios T., Lekka V., Panoutsopoulos G. Borders, Bodies and Narratives of Crisis in Europe. Cham.: Palgrave Pivot, 2018. 144 p.

**ANTHROPOMORPHIC REPRESENTATIONS OF IDENTITY
CRISIS IN THE GERMAN MIGRATION FICTION
(A STUDY OF D. KAPITELMAN'S ESSAY «WAS IST HEIMAT?
IM CAMP DER BESTMÖGLICHANGEKOMMENEN»)**

Larisa G. Lapina

PhD (Philology),

Associate Professor of Department for Linguodidactics,

Associate Professor of Department for Linguistics and Translation

Perm State University

15, Bukirev str., Perm, Russia, 614990

lapina48@mail.ru

The article concerns anthropomorphic representations of identity crisis in the German migration fiction. The relevance of this subject is connected with the new interest of migration fiction writers to the genesis of their quest for identity, and with the urge to voice experienced by them challenges to their ontological integrity. The system of anthropomorphic metonymies is studied that conflates identity with the human body. It was revealed that in the text under study anthropomorphic metonymies along with metaphors are a principal means of building text semantics connected with the migrant's vision of his space in the new social environment.

Keywords: anthropomorphic representation, identity crisis, metonymy, migration fiction, D. Kapitelman.

**РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕГУМАНИТАРНОЙ
И ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
(НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА)**

Ирина Алексеевна Шипова

доктор филологических наук, профессор кафедры немецкого языка
Московский педагогический государственный университет
119571, Россия, г. Москва, просп. Вернадского, 88
schipowa@mail.ru

В статье рассматривается роль художественной литературы в формировании общегуманитарной компетенции учащихся вузов филологических специальностей, с одной стороны, и в расширении языковой компетенции у тех, кто изучает иностранный язык в вузе, с другой. На примере двух художественных произведений немецкоязычных авторов – лауреатов Нобелевской премии по литературе Эльфриды Елинек и Герты Мюллер показано, как можно использовать тексты высокого уровня художественной выразительности в учебном процессе, каким образом они влияют на формирование названных компетенций и на какие аспекты идейно-литературного и лингвистического плана следует обратить внимание при работе над ними.

Ключевые слова: общегуманитарная компетенция, языковая компетенция, художественная ценность текста, интертекстуальность, когнитивная метафора

Подходя к вопросу о роли художественной литературы в гуманитарном образовании, следует выделить ряд аспектов, на которые она оказывает влияние. Очевидно, что работа в данной плоскости возможна только на гуманитарных факультетах, на которых литературе в целом уделяется определённое внимание, т.е. это филологические фа-

культеты разных специализаций, в частности, факультеты иностранных языков. Следует отметить, что современное образование все больше стремится к формированию у учащихся на различных уровнях обучения практических навыков, чем объясняется введение в учебные планы таких дисциплин как основы деловой риторики и коммуникации, деловой этикет, этика письменной коммуникации, медиапространство современного мира и т.п. Никто не спорит, что они предполагают передачу полезных знаний, позволяющих с первых шагов практической деятельности иметь представление о законах и правилах профессиональной коммуникации в современном мире. Однако введение таких дисциплин автоматически сокращает объем других важных аспектов, которые раньше составляли базу любого гуманитарного курса. Поэтому материалы, некогда составлявшие базу для расширения общегуманитарных знаний студентов, но на сегодняшний момент сведенные к минимуму, все-таки не должны совсем исчезнуть из учебных программ. В связи с этим возникает вопрос о том, что должно стать предметом изучения или хотя бы знакомства в курсе зарубежной художественной литературы, и каковы критерии отбора текстов для работы над ними.

Сразу оговоримся, однозначного ответа на этот вопрос нет. Причины тому неоднородны, о чем свидетельствует перечень возникающих при этом проблем: Каковы критерии отбора? Кто может раз и навсегда сказать, что важно и что второстепенно? Как понять, что и как измениться через десять лет, чтобы утверждать о незыблемости одних постулатов и временной обусловленности других. И наконец, что делать с личными предпочтениями того, кто осуществляет преподавание учебной дисциплины? Каждый учитель и преподаватель знает, что рассказывать о том, что он любит и понимает, легче и приятнее, чем говорить о том, что вызывает у него отторжение и неприятие. Так или иначе, но это также влияет и на усвоение материала учащимися, и на формирование их мнения, их картины мира, и в чем-то сродни манипулированию, о котором в современном обществе ведутся непрестанные дебаты.

В такой перспективе можно выделить еще одну сторону проблематики: это – преемственность научной традиции, передача опыта из поколения в поколение, сохранение школ известных университетов, кафедр и выдающихся ученых.

Думается, что решение этих проблем требует философского осмысления, определения стратегий практической преподавательской деятельности и выбора тактики в работе в направлении формирования важных знаний и компетенций тех, кто учится в высшем учебном заведении.

Политика любого государства должна быть нацелена на развитие социально-личностной компетентности гражданина страны. Достичь этого невозможно без гуманитарных знаний в самых разных областях: в философии, культурологии, религиоведении, филологии, лингвистике, литературоведении, искусствоведении, в социально-политических науках и мн. др. Преподавание данных дисциплин не гарантирует приобретения социально-личностных компетенций того уровня, который позволил бы утверждать, что все, прошедшие курс обучения, достигают некоего идеала. Иммануил Кант писал о понятии идеала как о чем-то, составляющем высшее и полное материальное условие возможности всего существующего, к которому должна сводиться всякая мысль о предметах вообще касательно их содержания. [Кант]. И потому сама постановка задачи не так уж и бессмысленна, «хотя и нельзя допустить объективной реальности (существования) этих идеалов» [там же]. Дело в том, что идеалы «дают необходимое мерило разуму, который нуждается в понятии того, что в своем роде совершенно, чтобы по нему оценивать и измерять степень и недостатки несовершенного» [там же].

Таким образом, согласно тезису И. Канта, стремиться к достижению у большинства учащихся высокого уровня рефлексивно-мыслительной культуры, связанной со способностью и готовностью принимать самостоятельные и нестандартные (творческие) решения, нести ответственность за их последствия [Шемякина 2020: 198] задача, достойная усилий педагогов любого звена образовательной цепи. Об этом пишут и некоторые специалисты, понимая культуuroобразующую роль образования, дающую надежду на потенциал «личности студента как человека высокой культуры, обладающего общекультурными компетенциями профессиональной направленности, ... который ... обучается умению и способности транслировать ... ценности культуры в своей будущей профессиональной деятельности [Якимов 2020: 202].

На наш взгляд, художественная литература была и остается не только объектом изучения, но и средством образования, способствующим формированию различных компетенций и компетентности лично-

сти в гуманитарном плане в целом. Заметим, что компетенция, включает в себя совокупность знаний, умений и навыков отдельного индивида, которые он может применять по отношению к определенному виду продуктивной деятельности. Она отличается от компетентности тем, что в последнем случае эти знания, умения и навыки дополняются личностным отношением человека к предмету его деятельности [ср. Хуторской 2003: 59].

Приобретение общегуманитарной компетенции, в свою очередь, определяется как необъемлемая часть образования учителя или преподавателя, которая направлена, в частности, на умение работать с текстом. В этой связи отметим важность лингвистической составляющей – компонента, столь значимого при изучении иностранных языков.

Под общегуманитарной компетенцией в работе учителя и преподавателя понимается способность и умение: 1) отбирать тексты для занятий в соответствии с целями обучения; 2) комментировать содержание текста с использованием дотекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий; 3) оценивать литературное произведение не только как факт национальной культуры, но и с точки зрения его межкультурной значимости; 4) воспринимать / объяснять эстетическую или мировоззренческую позицию учащегося, не совпадающую с традиционной или собственно преподавательской точкой зрения. [Новый словарь методических терминов и понятий]. Последнее представляется в новых условиях особенно значимым, поскольку расхождение во мнениях в современном обществе могут приобретать характер агрессивных нападок и даже травли.

Чтобы эти умения появились, необходимо иметь представление о культуре страны изучаемого языка, понимать, в чем состоят общечеловеческие ценности, каковы нормы поведения носителей языка в различных ситуациях общения и т.п. И хотя общегуманитарная компетенция является объектом рассмотрения в рамках культурологии и лингвострановедения [там же], объект исследования которых не обращен напрямую к художественной литературе, она может и должна стать посредником, способным донести эти сведения для читателя – учащегося.

Принципиальным должен стать отбор художественных произведений на этапе составления учебных планов. Но что в этом ракурсе остается определяющим? То ли это должны быть классические, проверен-

ные временем тексты, то ли современные, сюжетно захватывающие истории, то ли исторически значимые, углубляющие представления о прошлом в контексте настоящего. Список вопросов можно продолжать.

Мы уже хорошо понимаем, что школа не может включить весь список книг, который следует дать ученикам для чтения, чтобы они не вставали в тупик при вопросах о писателях и поэтах, не путали эпохи и направления в искусстве, относились с пониманием к нормам и правилам поведения в других национально-культурных сообществах, о которых рассказывается в литературе, и мн. др.

Поскольку мир в целом находится в кризисе в связи со сменой парадигмы приоритетов, однозначного ответа на вопрос, что читать и почему читать именно это, нет. Поэтому никакого рецепта здесь быть не может, но могут быть предложены какие-то варианты, принимать или отвергать которые станет задачей каждого в отдельности в зависимости от убедительности аргументов специалистов или личностных ориентиров. Перед теми, кто преподает литературу или иностранный язык, тема выбора остается в ряду актуальных, поскольку именно учитель или преподаватель решает, чем руководствоваться, определяя программу по чтению: указаниями вышестоящих инстанций, целесообразностью использования в практической деятельности или собственными пристрастиями и предпочтениями. В результате мы сталкиваемся с таким количеством проблем, решение которых требует поистине Соломоновой мудрости, которой в современном мире все меньше, если она вообще еще осталась.

Итак, теперь надо перейти от рассуждений к практическому действию, то есть предложить нечто конкретное и привести аргументы, позволяющие понять, насколько предложенное можно принять или отвергнуть.

В программе чтения художественных текстов все меньше классических произведений, что связано с не находящей отклик у современных молодых людей тематикой, с одной стороны, и с трудностями при чтении на иностранном языке, формы которого за столетия существенно изменились, с другой. То, что написано в последние десятилетия, не редко сложно оценить с точки зрения их значимости, художественной и идейной ценности, языкового мастерства. Часто «коммуникативная неудача связана с утратой прагматических пресуппозиций, т. е. знаний

о ситуации общения, включая знание контекста и информацию о коммуникантах» [Попова 2014.: 86]. Что и говорить, фоновых знаний у большинства современных учащихся недостаточно, хотя доступность информации стала практически безграничной.

Руководствоваться мнением литературоведов при отборе текстов для изучения не всегда оправдано, так как оценки профессионалов качества издаваемых книг часто не принимаются широкими читательскими кругами, и не каждый готов глубоко вникать в сложный замысел автора, когда есть книги с захватывающим сюжетом, стилистически непритязательные и все-таки отражающие какие-то проблемы действительности.

Относительно современной немецкоязычной художественной литературы надо отметить, что в XXI веке среди ее представителей две женщины стали лауреатами Нобелевской премии. Это – австрийская писательница Эльфрида Елинек, получившая её в 2004 году за роман «Die Klavierspielerin» («Пианистка») и немецкая писательница, родившаяся и выросшая в Румынии и эмигрировавшая в 70-е годы XX в. в ФРГ Герта Мюллер, отмеченная премией за роман «Atemschaukel» («Качели дыхания») в 2009 году. Даже со всеми оговорками относительно критериев отбора текстов для присуждения Нобелевской премии, нельзя не признать, что такая награда свидетельствует о высоком уровне произведений данных авторов.

Предвидя ряд возражений о целесообразности включения в программу обучения названных романов, позволим себе все-таки предложить рассмотрение их в качестве учебного материала.

С психологической точки зрения роман Э. Елинек ошарашивает читателя массой сложных сцен, связанных с насилием как на физическом, так и на психическом уровне, что во многом отражает проблематику современного западноевропейского общества. История деспотичной матери, полностью подчинившей себе дочь и ожидающей от нее блестящей пианистической карьеры, как и проблемная психика дочери с её болезненно неадекватным поведением в обществе из-за невозможности соответствовать надеждам матери неоднозначно воздействует на читателя, но вскрывает многие противоречия внешне благополучной жизни.

Такой роман читать непросто, чувство отвращения, угнетенности и раздражения вызывает не только тематика, но и полное отсутствие табу в описаниях. Поэтому вопрос, стоит ли вводить такое произведение в программу обучения, представляется весьма дискуссионным. В то же время, сам текст романа яркий и насыщенный аллюзиями, реминисценциями, нетривиальными метафорами, заслуживает внимания и может стать иллюстрацией того, как реализуются дискурсивные практики современного художественного текста в большинстве литературных явлений современности.

Героиня романа Эрика Кохут – преподаватель венской консерватории, ей за тридцать, но она все еще живет с деспотичной матерью. Не оправдав ее надежд на блестящую карьеру, мучимая вечными комплексами зависти и ненависти ко всему талантливому, она ведет двойную жизнь, вступает в странные отношения со своим учеником, которые напоминают не любовь, а патологическую зависимость. Знание мировой культуры в области музыки не возвышает пианистку, которая в немецком варианте названия обозначается как *Klavierspielerin* – «играющая на пианино».

По сути, это некая метафора, показывающая не профессиональную принадлежность, а род занятий, напоминающий механическое действие. Вся жизнь женщины, связанная с искусством, лишена внутренней одухотворенности и любви, полна психических аномалий, её преследуют странные мечты-мании, напоминающие помешательство. Все сказанное показывает, насколько сложным может быть прочтение данного текста в вузовской аудитории. Но нельзя исключать, что прорабатывая такое содержание, студенты задумаются о причинах метаморфоз человеческой сущности, претерпевающей многолетнее насилие и порабощение, отсутствие внутренней и внешней свободы, необходимость лжи и приспособленчества, которые рано или поздно приводят к бунту со всеми его разрушительными последствиями относительно всех сторон конфликта.

Роман «Пианистка» вскрывает те процессы, которые происходят в обществе потребления, и дает богатую пищу для их анализа. Изучение этого текста, его критическое исследование может показать пагубность деспотизма в семье, необоснованных амбиций и обусловленной ими зависти, патологических сексуальных отношений, общей бездуховности эгоцентрического индивидуализма и мн. др.

Есть и еще одна важная особенность текста романа – интертекстуальность, которая трактуется как характерная черта подавляющего большинства современных текстов художественной литературы. По этому тексту можно изучать виды интертекстуальных включений, их функции, вариации и, что особенно важно, их источники. Данный термин, введенный Ю. Кристевой, обозначает возможность межтекстуальных отношений, которые возникают при интегрировании одного текста в другой, благодаря чему оба текста становятся составной частью широкого культурного контекста [Лексикон нонклассики].

В результате интертекстуальность становится «интер-акцией», исходящей внутри отдельного текста, с помощью которой он «прочитывает» историю и вписывается в нее [Ильин 2001: 101]. Источником текстовых аллюзий и частично модифицированных заимствований в романе становится романтической дискурс немецкой и австрийской культуры, где тема родительской привязанности и любовной тоски преломляются эстетически и принимают возвышенные формы.

Э. Елинек прекрасно знает немецкую и австрийскую литературу и музыку, она имеет профессиональное музыкальное образование. Переплетение интертекстуальных включений фрагментов текстов И.В. Гёте, Ф. Шиллера, В. Мюллера, Йоз. Ейхендорфа, Л. Рельштаба, Г. Гейне и др. [Пасько 2010: 64] с текстом романа приглашает читателя к экскурсии в романтическое прошлое культурной традиции, но окрашивает их по-своему, придавая им принципиально иные смыслы.

Работая над этим текстом, можно предложить учащимся проследить все метаморфозы интертекстуальных включений, показать их информативную продуктивность, проанализировать создаваемый ими прагматический эффект. Таким образом можно способствовать формированию как общегуманитарной, так и языковой компетенции учащихся, стимулировать их знакомство с первоисточником, показать языковые и содержательные трансформации текстов различных эпох и возможности их интерпретации. Проиллюстрируем данный тезис двумя примерами.

Баллада Йог. В. Гёте «Рыбак» („Der Fischer“) заканчивается строками:

(1) Sie sprach zu ihm, sie sang zu ihm; / Da war's um ihn gesehn;
/Halb zog sie ihn, halb sank er hin / Und ward nicht mehr gesehn [J.W. von Goethe, „Der Fischer“].

В известной балладе изображается гибель рыбака, которого околдовала русалка, утянув его в водные глубины. Э. Елинек использует в романе модифицированную цитату:

(2) „Er [Cousin, der Burschi] nimmt das Mädchen, welches sich anbietet, bei den Handgelenken und drückt und drückt. Er wendet eine geheime Hebelwirkung an, man sieht nicht genau wie, aber gezwungen von seiner überlegenen Kraft und einem schmutzigen Trick, sinkt die Versuchsperson in die Knie, hin zu Burschis Füßen. Halb zog er sie, halb sank sie hin.” [Jelinek 2005: 43].

Читатель, не знающий исходного текста, не может в полной мере воспринимать значимость сцены, в которой прослеживается одновременно и некая таинственность события, скрывающая в себе путь к гибели, и использование мотива манипуляции сознанием жертвы. Именно это происходит в описанной сцене на уровне интертекстуального прочтения фрагмента.

Еще одна цитата из романа демонстрирует, как автор играет текстом и его смыслами, используя с небольшим искажением фрагмент стихотворения «Половодье» из цикла немецкого поэта-романтика Вильгельма Мюллера «Зимний путь»:

(3) Schnee, du weißt von meinem Sehnen, / Sag', wohin doch geht dein Lauf? / Folge nach nur meinen Tränen, / Nimmt dich bald das Bächlein auf [W. Müller, „Wasserflut”].

В. Мюллер известен, прежде всего, благодаря тому, что на тексты его цикла были написаны песни Франца Шуберта. Благодаря такому включению происходит отсылка и к творчеству этого австрийского композитора начала XIX века, в котором доминируют мотивы странствия, одиночества, единения с природой и т.п. В тексте Э. Елинек происходит изменение, которое на первый взгляд незначительно:

(4) Folge nach nur meinen Tränen, /nimmt dich bald das Bächlein auf [Jelinek 2005: 48].

Очевидно, что идея слияния с природой, превращение снега в себе-седника, которому можно поверить тайну любви, и его олицетворение в стихотворении Мюллера меняется у современного автора на ироническую позицию через превращение ручейка (Bächlein) в книжечку (Büchlein) – метафору, уводящую от свободы естества к продукту человеческой деятельности, результатом которой может быть описание или рассуждение, но не сама жизнь.

Примеров соприкосновения эпох, переключки текстов, мотивов, метафоризации реального мира в романе «Пианистка» очень много, поэтому работа с ним и над ним позволила бы сделать акцент на развитии языковой компетенции, позволяющей не только отслеживать тематику текста, но и показать, какими языковыми средствами она реализуется.

Следующий текст, к которому можно было бы обратиться на занятиях, связанных с немецкой литературой или немецким языком в различных ракурсах их изучения, также не прост с дидактической точки зрения. Роман «Качели дыхания» Герты Мюллер затрагивает тему тоталитаризма, насилия над человеческой личностью и пагубности опыта унижения и страха для психики человека. Сложность работы над этим материалом состоит, в частности, в том, что актором насилия в этом тексте выступает государство – Советский Союз.

В романе представлена история молодого человека, одного из представителей группы этнических немцев, проживавших в Румынии в течение столетий как национальное меньшинство. В 1944 году, на исходе второй мировой войны на румынскую территорию вошли советские войска, освобождавшие Европу от фашистов. Немцы как этническая общность за сотрудничество с нацистами была подвергнута репрессиям: трудоспособная часть этого населения была мобилизована и отправлена в трудовые лагеря Советского Союза для работы по восстановлению народного хозяйства разрушенной немецкими захватчиками страны. Леопольд Ауберг, будучи семнадцатилетним подростком, отправляется в трудовой лагерь в Донбасс, где проходит через все тяжелейшие испытания, обусловленные военным временем, тоталитарной политической системой, лишениями и разлукой с родными, близкими и Родиной.

Несмотря на то, что данная тема не имеет однозначного толкования в историческом и политическом контексте, каждый понимает, насколько разрушительным для человеческой личности становится такой опыт. Герой выживает в этих ужасных условиях, но его жизнь и судьба сломлены, психика не знает эмпатии, любые личные отношения не имеют значения. Воспоминания и размышления героя наполняют текст, написанный от первого лица, метафорами, которые в целом образуют замкнутое концептуальное пространство дискурса писательницы Г. Мюллер.

Включая роман «Качели дыхания» в программу изучения художественной литературы в вузе, преподаватель получает возможность описания и глубокого анализа изменений в психике личности, подвергаемой насилию, голоду, холоду и жесткому контролю. Важным является и то, что в тексте не просматривается тема ненависти к народу государства, которое осуществляет политику использования принудительного труда. Здесь вступают в действие законы военного времени, в которых нет место сочувствию, оно может возникать только у отдельного человека как его личностная характеристика, если он способен сопереживать ближнему.

Люди, злоупотребляющие властью, делают это не по идеологическим соображениям, а в силу своего отношения к окружающим как к инструментам, с которыми можно делать все, что позволяет им собственная натура. Идеино-художественная сторона романа, отраженная во всех содержательных деталях, предлагает богатый материал для формирования общегуманитарной компетенции благодаря возможности обсудить широкий круг вопросов, связанный с предлагаемой тематикой и не теряющей своей актуальности в наше время.

Языковая компетенция учащихся может быть также существенно расширена с опорой на работу с текстом романа. Кроме обычной тренировки лексических единиц и их морфологических форм на занятиях, важно обратить внимание учащихся на творческое отношение Г. Мюллер к языку, выраженному в свободном комбинировании на уровне словосложения. Автор образует неконвенциональные существительные, показывающие потенциал немецкого языка в этой области, например, при помощи таких слов как:

(5) Viehwaggonblues und Kilometerlied [Müller 2009: 19], Zahnkammnadelscherenspiegelbürste [ebd: 34], Eintropfenzuvielglück [ebd: 68] и др.

Наиболее выигрышной в данном контексте становится тема, связанная с ознакомлением с теорией концептуальной метафоры, в основе которой лежит представление о ней как о языковом явлении, отражающем процесс познания мира. В труде Дж. Лакоффа и М. Джонсона метафора понимается как ментальная операция в сознании индивида, позволяющая через пересечение и трансфер знаний из одной концептуальной области в другую осознать окружающую действительность [Лакофф; Джонсон 2003].

В тексте такой перенос часто происходит по линии: неживое превращается в живое (6) наоборот (7):

(6) Wir leben so, *wie der Zement es will*. Er ist ein *Dieb*, er hat uns gestohlen, nicht wir ihn. Und nicht nur das, vom Zement wird man gehässig. Der Zement sät das Misstrauen, indem er sich streut, der *Zement ist ein In-
trigant*. [Müller 2009: 39].

(7) Wenn das Fleisch am Körper verschwunden ist, wird einem *das Tragen der Knochen zur Last*, es zieht dich in den Boden ein [ebd.: 27].

В результате возникает возможность показать на примере данного материала, каким образом языковая составляющая художественного текста переходит из категории лингвистического в эстетическое [Wege 2010: 16]. Семантика языковых средств приобретает наравне с денотативным значением коннотативное прочтение, преобразуясь в некий символ в контексте конкретного повествования. Понимание таких сложных процессов является составляющей всего образовательного процесса и может способствовать как личностному, так и профессиональному росту обучающегося (Гладилина; Королева 2012: 27).

Обобщая сказанное, выделим следующие моменты, важные при работе над произведениями художественной литературы и способствующие формированию общегуманитарной и языковой компетенции:

– художественный текст обладает потенциалом обогащать картину мира учащихся, позволяет анализировать действия персонажей произведения, глубоко проникая в его проблематику и критически оценивая изображаемое;

– работа над художественными произведениями показывает учащимся, насколько тот или иной текст может быть пригоден для занятий в соответствии с целями обучения. При этом они учатся комментировать содержание текста и оценивать его литературные достоинства и недостатки, определять их межкультурную значимость, и, наконец, они стремятся объяснить свою эстетическую или мировоззренческую позицию, достигая при этом более высокого уровня рефлексивно-мыслительной культуры;

– включение в программу обучения значимых художественных текстов позволяет отразить основные тенденции в мировой литературе, показать трансформацию идейно-художественных ценностей и дать им критическую оценку;

– при работе над любым значимым художественным текстом учащиеся получают представление о том, как изучаемые ими языковые категории преломляются в реальном текстовом пространстве, какие смыслы они могут приобретать в конкретном материале и какова их значимость.

Вывод из вышесказанного напрашивается сам собой: художественная литература и её продукт – художественный текст не должен исчезнуть из учебных программ ни на каком уровне обучения.

Список литературы

Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с. URL: http://linguisticsonline.narod.ru/olderfiles/1/azimov_e_g_shukin_a_n_novyy_slovar-21338.pdf (дата обращения: 24.02.2022).

Гладилина И.П., Королева Г.М. Формирование общекультурных компетенций студенческой молодёжи: концептуальные основы. Монография. М.: Моск. гор. ун-т управления Правительства Москвы, 2012. 136 с.

Ильин И.П. Постмодернизм. Словарь терминов М.: ИНИОН РАН Интрада, 2001. 384 с.

Кант И. Критика чистого разума. М.: Мысль, 1994 URL: <http://ligis.ru/psylib/090417/books/kanti02/txt20.htm> (дата обращения: 24.02.2022).

Лексикон неонклассики. Художественно-эстетическая культура XX века / Под ред. В.В.Бычкова. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2003. 607 с. (Серия «Summa culturologiae») URL: <http://yanko.lib.ru/books/aesthetica/buchkov-estetika-lexicon.htm> (дата обращения: 3.03.2022)

Пасько Ю.В. Языковая репрезентация интертекстуальности в художественном тексте (на материале романа Э. Елинек «Пианистка»): диссер. на соискание ученой степени кандидата филологических наук. М.: 2010. 162 с.

Попова Е.А. Когнитивно-коммуникативные аспекты функционирования семантически неполных высказываний в англоязычном дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. М., 2014. 276 с.

Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования. // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

Шемякина Е.Ю. Развитие творческого потенциала студента как принцип гуманитаризации и гуманизации образования в вузе // Гуманитарные науки и вызовы нашего времени: сб. науч. статей. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГЭУ, 2020. С. 197–201.

Якимов Ю.М. Роль общекультурных компетенций в формировании личности студента экономического вуза // Гуманитарные науки и вызовы нашего времени: сб. науч. статей. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГЭУ, 2020. С. 201–204.

Jelinek, Elfride. Die Klavierspielerin / Elfriede Jelinek. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2005. 285 S.

Müller, Herta. Atemschaukel. Roman. München: Carl Hanser Vlg., 2009. 303 S.

Wege, Sophia. Wahrnehmung, Wiederholung, Vertikalität. Zur Theorie und Praxis der kognitiven Literaturwissenschaft. Bielefeld: Aisthesis 2013. 532 S.

**THE ROLE OF FICTION IN THE FORMATION OF GENERAL
HUMANITARIAN AND LINGUISTIC COMPETENCE
(BASED ON THE MATERIAL OF A GERMAN-LANGUAGE
LITERARY TEXT)**

Irina A. Shipova

Dr. of Philology, Professor of the Department of German
Moscow Pedagogical State University
88, Vernadsky Ave, Moscow, Russia, 119571,
shipowa@mail.ru

The article examines the role of fiction in the formation of the general humanitarian competence of students of universities of philological specialties, on the one hand, and in expanding the language competence of those who study a foreign language at a university, on the other. Using the example of two works of Elfrieda Jelinek, Herta Muller, it is shown how texts of a high level of artistic expressiveness can be used in the educational process, how they influence the formation of these competencies and what aspects of the ideological, literary and linguistic plan should be paid attention to when fiction by German-speaking authors – Nobel Prize laureates in Literature working on them.

Keywords: general humanitarian competence, linguistic competence, artistic value of the text, intertextuality, cognitive metaphor

ЧАСТЬ 2. ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ. ТЕРМИНОВЕДЕНИЕ

УДК 81

ТРАНСФОРМАЦИЯ ТЕРМИНОВЕДЕНИЯ В ПОСТВЮСТЕРИАНСКУЮ ЭПОХУ

Лариса Михайловна Алексеева

доктор филологических наук, профессор кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15
larissapsu@gmail.com

Светлана Леонидовна Мишланова

доктор филологических наук, заведующий кафедрой лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15
mishlanovas@mail.ru

В данной статье отражены результаты критического осмысления эволюционного развития терминоведения путем описания его трансформаций. Раскрывается понятие поствюстерианской эпохи как начало трансформаций в терминоведении. Используется координатно-сравнительный метод с целью изучения содержания периодов трансформаций. Делаются выводы о закономерностях развития терминоведения как науки и его дальнейших перспективах.

Ключевые слова: терминоведение, термин, поствюстерианская эпоха, когнитивное терминоведение, трансформации.

Терминоведение как наука о природе единиц, репрезентирующих знание и результаты познания, приобретает большое значение в современном информационном обществе [Алексеева, Мишланова 2021а,

б; Ардашкин 2021; Татаринов 1996; Antia 2000; Budin 2002; Cabré 2003, Picht 2013 и др.]. Тем не менее данная наука, уходящая своими корнями в античность, изучает не просто специальные единицы языка, а получает доступ к структурам познания, позволяющим следить за формированием и развитием научного и профессионального знания.

Цель нашего исследования осуществить критический и сопоставительный анализ современных трансформаций терминоведения. Постановка цели исследования имеет ряд обоснований. Одно из них связано с общетерминологической проблемой статуса терминоведения.

В теории языка полагалось, что терминоведение в качестве науки, изучающей специальный язык, или язык профессионального общения, включено в общую теорию языка и, соответственно, оказывается дополнительным направлением в сравнении с такими самостоятельными областями лингвистической науки, как лексикология, лексикография и др.

Функциональная стилистика также определяла понятие специальных языков на основе партитивных отношений, рассматривая специальные языки частью национального языка. В исследованиях данного направления «специальность» ЯСЦ определялась на основе двух критериев: 1) экстралингвистического с учетом специфичности социальных групп, использующих данные языки, 2) лексического, определявшего специфику языка при помощи коэффициента частоты встречаемости специальной лексики (терминов).

Признавая за терминоведением роль одной из динамически развивающейся науки, мы ставим задачу критического осмысления эволюционного развития данной науки путем описания ее трансформаций. С учетом того, что развитие терминоведения не было однозначным и прямолинейным [Татаринов 1996: 14], в проводимом исследовании мы применяем координационно-сравнительный метод, нацеленный на изучение интеграции теорий отдельной науки и ее историко-эпистемологического пути [Budin 2002].

Вводимый нами термин *поствюстерианская эпоха* связан с основополагающей ролью О. Вюстера (1898–1977), создателя общей теории термина, которая вплоть до 2001 года была единственным инструментом объяснения природы термина [Wüster 1931, 1968 и др.]. В соответствии с данной теорией терминологическая деятельность заклю-

чалась в систематизации, стандартизации и упорядоченности специального знания, в работе с концептами и формами их репрезентацией [Laurén, Picht 1993].

С точки зрения хронологии мы связываем поствюстерианскую эпоху с началом XXI в., точнее, с 2001 г., когда на Европейском симпозиуме по языкам для специальных целей в университете г. Ваасы (Финляндия) были высказаны идеи, направленные на критику общей теории термина О. Вюстера [Antia 2002; Budin 2002; Cabré 2003; Temmerman 2000 и др.].

Как показывает наш анализ, характеристики поствюстерианского терминоведения не носят системного характера. В качестве критериев описания используются отдельные принципы [Манерко, Шарапков 2015 и др.].

Существенными признаками вюстерианского периода являются логика, техническая деятельность и лингвистика [Лоте 1931; Felber 1979; Wüster 1931 и др.]. Известные ученые О. Нейрат, Р. Карнап, К. Гедель, Х. Рейхенбах, входившие в Венский кружок, допускали, что все науки могут воссоединиться в единую дисциплину, которую могла бы возглавить единственная наука – физика.

Развитие технологий в начале XX в. координировалось с логико-философскими основами, что способствовало внедрению идей стандартизации и унификации терминологии, соотносившихся с процедурами оперирования упрощенными объектами исследования. Этим, собственно, и объяснялись причины терминологического единообразия.

В лингвистических исследованиях предполагалось, что язык обладает совершенной структурой, которая позволяет обнаружить структуру реальной действительности. Подобные логические инновации привели к идее о том, что можно действительно сконструировать логически безупречный язык, который был бы лишен двусмысленностей естественного языка и способен выражать научную истину. Таким языком оказался язык для специальных целей (ЯСЦ), который рассматривался в качестве средства мышления и описания реальности. Объектом исследования ЯСЦ стала основа данного языка – специальная лексика.

Подлинный переворот в терминоведческой науке осуществило когнитивное терминоведение, охарактеризовав его как науку, изучающую результаты вербализации профессионального и научного познания. Тем самым наметились новые трансформации в области методологии

терминоведения, связанные с необходимостью изучения модификации объекта и предмета терминоведения, а также возможностью построения новых теорий термина. Самые общие представления об этом периоде мы изложили в таблице [см. таблицу].

Таблица

Сопоставление положений о термине в теории О. Вюстера
и поствюстерианскую эпоху

Теория О. Вюстера	Поствюстеранская эпоха
В центре внимания находилось значение термина как лексической единицы	Понимание термина в ходе профессиональной коммуникации
Термин, соотносимый с дефиницией, обладает определенным и ясно очерченным значением	Терминология вариативна в своей основе
Термин изучается в рамках терминосистемы	Область изучения термина – профессиональный домен
Стандартизация специальных понятий принадлежала главная роль	Роль понимания профессионального знания как процесса трансфера знания
Разработано понятие <i>концепта</i>	Сформировано понятие <i>концептуалайзера</i>
Ориентирована на язык	Ориентирована на пользователя
Терминография	Терминологический менеджмент

Особенность поствюстерианской эпохи, как можно заметить по таблице, заключается в том, что оно повернуло в сторону теории науки, поскольку цели терминоведения во многом стали ориентироваться на проблему соотношения мышления, языка и познания. Таким образом, на смену формально-логическому аспекту, характерному для вюстерианского периода, пришло теоретико-познавательное направление. Именно теория термина в методологическом аспекте сменила эмпирическое описание частных терминологий.

Остановимся лишь на двух инновационных теориях поствюстерианской эпохи: *социокогнитивной теории* термина Р. Теммерман [Temmerman 2000] и *онтотерминоведии* Х. Роша [Roch 2012].

Новыми теоретическими основами для *социокогнитивной теории* термина послужили герменевтические, постмодернистские установки, а также главные положения теории относительности в адаптации к терми-

новедению. В методологическом аспекте главные суждения,двигаемые исследователем, заключаются в изучении терминологии реальных наук, процессов концептуализации и категоризации, в необходимости метафорического моделирования терминологии и др. [Temmerman 2000].

При всей инновационности данной теории, по нашему мнению, ее можно оценить как дихотомическую, в которой противопоставляются ономаσιологический и семасиологический аспекты изучения термина, понятия зафиксированной структуры и действия, принцип однозначности и многозначности термосистем и т. п.

Более совершенной теорией термина с учетом методологических трансформаций нам видится *онтотерминоведение*. Онтология понимается как обычная (неспециальная) и одновременно формальная спецификация концептуализации предметной области (a shared and formal specification of a domain conceptualization [Roch 2012: 2626]).

Автор теории онтотерминологии считает, что терминология в целом базируется на двух основах: лингвистической, соответствующей понятию языку для специальных целей (ЯСЦ), и концептуальной системе, описывающей профессиональное знание [там же]. Парадигма онтотерминоведения выстраивается с учетом диалектики отношений, т. е. на признании разницы между этими двумя основаниями и необходимости рассматривать их в единстве и интеграции.

В качестве выводов отметим следующее. Суть трансформаций в терминоведении, вслед за Р. Теммерман [Temmerman 2000], мы видим в переходе от принципов стандартизации терминов к их подлинно научному исследованию в соответствии с общенаучной парадигмой. Трансформации терминоведения касаются, прежде всего, объекта, предмета, цели и методов исследования. Понятие трансформации помогает понять закономерности развития терминоведения как науки, а также вписать ее в современный контекст эволюции знания.

Список литературы

Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Вековой путь российского терминоведения // Научный диалог. 2021а. № 9. С. 9–34.

Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Терминоведение и лингвистика: грани взаимодействия // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. 2021б. № 3. С. 5–12.

Ардашкин И.Б. К вопросу о ключевых тенденциях в зарубежных теориях терминологического планирования: социолингвистический аспект // Векторы благополучия: экономика и социум. 2021. № 2 (41). С. 87–99.

Лотте Д.С. Очередные задачи технической терминологии. Л.: Изв. АН СССР. Сер. VII. 1931. № 7. С. 883–591.

Манерко Л.А., Шарапков А.Н. Европейское терминоведение: от вюстерианского понимания термина к осмыслению когниции и коммуникации // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». 2015. № 5. С. 24–32.

Татаринов В.А. Теория терминоведения: в 3 т. Т. 1. Теория термина: История и современное состояние. М.: Московский лицей, 1996. 311 с.

Antia B. Terminology and language planning. An alternative framework of practice and discourse. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins. 2000. 290 p.

Budin G. A critical evaluation of the state-of-the-art of terminology theory. ITTF Journal 12 (1–2). 2002. P. 7–23.

Cabré M.T. Theories of terminology. Their description, prescription and explanation // Terminology 9 (2). 2003. P. 163–199.

Felber H. (ed.). Theory of Terminology and Terminological Lexicography. Vienna, New York: Springer. 1979. 370 p.

Picht H. Concepts as reflection of societal changes // Terminologija. 2013. № 20. P. 10–23.

Laurén Ch., Picht H. Vergleich der terminologischen Schulen. In Ausgewählte Texte zur Terminologie, ed. by Christer Laurén and Heribert Picht. Wien: TermNet. 1993. P. 493–539.

Roche Ch. Ontoterminology: How to unify terminology and ontology into a single paradigm // Eighth International Conference on Language Resources and Evaluation. Istanbul, 21–27 May. 2012. P. 2626–2630.

Temmerman R. Towards New Ways of Terminological Description. The Sociocognitive approach, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 2000. 258 p.

Wüster E. Internationale Sprachnormung in der Technik, besonders in der Elektronik. Berlin, 1931. 431 p.

Wüster E. The Machine Tool. An interlingual dictionary of basic concepts, London: Technical Press, 1968 p.

TRASFORMATIONS IN POSTWÜSTERIAN EPOCH

Larisa M. Alekseeva

Dr. of Philology, Full Professor,
Professor of the Department of Linguodidactics,
Perm State University
15, Bukirev str., Perm, Russia, 614068
larissapsu@gmail.com

Svetlana L. Mishlanova

Dr. of Philology, Full Professor,
Head of the Department of Linguodidactics,
Perm State University
15, Bukirev str., Perm, Russia, 614068
mishlanovas@mail.ru

The article deals with the results of a critical analysis of the evolutionary development of terminology science by means of transformation description. The authors highlight the concept of post-wüsterian epoch as the beginning of the transformation period in terminology. A coordinative-comparative method is used to study the content of transformation periods. The conclusions deal with the regularities and further perspectives of terminology science.

Keywords: terminology science, term, post-wüsterian epoch, cognitive terminology, transformations.

ВНУТРИЯЗЫКОВОЙ ПЕРЕВОД ДРЕВНЕАНГЛИЙСКИХ ЭЛЕГИЙ В РАМКАХ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

Анна Марковна Подгаец

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода,
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15
annapodgaets@yandex.ru

Внимание лингвистов к взаимовлиянию языка и культуры сформировало отдельное направление интереса исследователей – лингвокультурологию. Исследование «Внутриязыковой перевод древнеанглийской поэзии» представляет элегии, написанные англосаксонскими племенами, которые составляют наследие английской литературы. Статья рассматривает современные традиции перевода и возможности передачи идей предков с современной позиции. Автор исследует сложности переводчика при передаче содержания и духа ушедшей цивилизации в их целостности для восприятия современным читателем.

Ключевые слова: лингвокультурологический подход в лингвистическом анализе, внутриязыковой перевод, англо-саксонские элегии, стратегия перевода, аллитерация, кеннинги.

Внимание лингвистов к взаимовлиянию языка и культуры сформировало отдельное направление интереса исследователей – лингвокультурологию. Принимая язык как неотъемлемую принадлежность культуры любого этноса, но и особую знаковую систему, осуществляющую деятельность человека во всем его субъективном восприятии и себя и окружающей действительности, признается, что язык не столько отражает, сколько интерпретирует мир. Можно говорить о совокупном сознании, некой картины мира определенной эпохи в истории жизни

сообщества, а также восприятием человека себя и своих ощущений, как личности в этом мире. Лингвокультурный подход выражается сегодня в разных исследованиях в сопоставительном изучении языка в сравнении с иностранным либо родным разных эпох.

В научной литературе по переводу выделяют разные способы интерпретации любого лингвистического знака. Признают, что возможны: независимый перевод – передать дух и смысл, не сохраняя форму; подчиненный – способ передать точно форму (сохранить размер, строфику, порядок и тип рифмы, мелодику, звуковую организацию).

Переводу подвергаются литературные произведения разных типов и жанров предыдущих эпох, появляются различные формы поэтического решения одной и той же темы. Верность оригиналу, как репрезентативная функция перевода, является основной в любой трактовке, а интенция переводчика соответствует культурному и историческому контексту. При переводе исторически отдаленного оригинала исследователи рассматривают как возможные типы перевода: внутриязыковой перевод – перекодирование текста из одного функционального стиля, жанра в другой, пересказ на том же языке; единство синхронического и диахронического подходов исходя из двойственной природы языка; соблюдение принципа историзма – конкретно-исторический характер, комплексно в движении, с позиции современности.

В случае с поэтическим текстом требуется еще передать не только смысл, но и сохранить эстетическую функцию, чувства, образность и стилистические особенности, содержание национально обусловлено. Традиции перевода исторически отдаленного произведения – это не только лингвистический вопрос, перевод может считаться продолжением жизни оригинала в условиях другой социальной и национальной среды, а древнее произведение не теряет свою актуальность.

Качественный перевод исторически отдаленного произведения учитывает особенности культуры эпохи, жанра, лексики, стиля, ритмики поэтического текста, и каждый переводчик решает, что сохранить или изменить, осознавая границы переводческой свободы, рамки литературных и языковых традиций. И.С. Алексеева [Алексеева 2004: 318] считает, что перевод поэтического текста обязан: сохранять размер и стопность, каденцию, тип чередования рифм, отразить звукопись, стараясь воспроизвести ее окраску, количество и место в стихе

лексических и синтаксических повторов. Н.В. Шутёмова в своей монографии о типологии текста в поэтическом переводе считает возможным обозначить доминанту поэтического текста термином «поэтичность» [Шутёмова 2012: 10] – доминирующее, господствующее, основная часть или признак чего-либо.

Определение типов изменения типологической доминанты текста в поэтическом переводе позволяет выделить соответствующие типы поэтического перевода: консонансный, диссонансный и консонансно-диссонансный (минимальное «преломление» поэтичности оригинала в сознании переводчика, наибольшей степенью диссонанса относительно оригинала и возрастанием диссонанса вследствие частичного редуцирования поэтичности оригинала в процессе перевода. У переводчика должен быть собственный набор техник, которые формируют его «тактику перевода», разработанную лично самим переводчиком, часто не всегда осознано. Переводчик должен предать не только смысл, но и сохранить эстетическую функцию, чувства, образность и стилистические особенности. Другими словами, перевод должен стать «близнецом» оригинала текста и при этом не терять свои литературный потенциал на языке перевода.

Английский язык от древнего периода прошел ступени существования в виде родоплеменных диалектов (V–XI) переселившихся с континента разных германских племен, социально – территориальных диалектов (XI–XV) вследствие военного вторжения франкоговорящих норманнов, литературного языка (XV–XVII), сформировавшегося на основе столичного диалекта.

Начало «долитературной эпохи» не оставило текстов, образовавшийся впоследствии англо-саксонский (древнеанглийский) язык обладал богатой письменной культурой. Разнообразный языковой субстрат Британии (кельты, римляне, германцы) утративших свою самостоятельность племен, определил несколько крупных диалектов, по очереди выходящих на передний план. Принято называть язык периода VII–XI вв. *Enȝlisc* – английский (по названию племени *da. Enȝle* [Смирницкий 1988: 20], хотя относительная изолированность и тесная связь между собой выделили исторически значимым язык саксов, а уэссекский диалект (IX в.) в его письменном выражение считается своего рода нормой благодаря упорядоченности языка и достаточной ре-

презентативности памятников письменности. Поэзия и проза древнеанглийской письменной культуры и богатство жаров привлекали исследователей прошедших столетий. Древнеанглийская поэзия состоит из устаревшей на сегодня традиции германских предков, которая использовалась во всех жанрах: героический эпос, переложение христианских легенд и преданий, поэтические вставки в летопись, заклинания, гномические стихи, загадки, элегии. Наиболее типичный древнегерманский стих (полный, или целый, стих) содержит 4 главных ударения, которые распределяются поровну между двумя полустихами, разделенными цезурой [Смирницкий 1988: 34]. Второстепенные ударения также играют важную роль в ритме стиха. Своеобразный подвижный ритм создается благодаря чередованию главноударных, второстепенноударных и безударных слогов, которое может быть разнообразно в рамках одного и того же произведения, что создает подвижный ритм с вариациями. Для ритма имело значение и длительность слогов: краткость/долгота слога. Аллитерация представляет собой созвучие начальных элементов главноударных слогов. Большой частью аллитерация образуется повторением одного и того же согласного [Смирницкий 1988: 34], некоторые сочетания согласных, гласные тоже аллитерировали друг с другом, создавая уникальный эмоционально окрашенный фон. Одним из распространенных тропов в древнеанглийской поэзии являются кеннинги. В работе С.А. Песиной, Е.А. Карамышева дается определение понятия «кеннинг», как разновидность метафоры, характерной для скальдической, англосаксонской и кельтской поэзии. Это описательное поэтическое выражение, состоящее как минимум из двух существительных и применяемое для замены обычного названия какого-либо предмета или персоны [Песина, Карамышев 2014: 140]. Возникнув в древненорвежской скальдической поэзии, они придавали особую уникальность тексту, отражая духовный мир древнегерманских племен. Использование кеннингов в древнеанглийском поэтическом тексте способствовало избежать лексических повторов. Созданию кеннингов способствовала проблема подбора нужного синонима, так как древнеанглийский поэтически текст основывался на аллитерации, автор должен был находить подходящие слова, начальные согласные которых могли аллитерировать. А перед переводчиком встает непростой вопрос, что же будет со слова-

ми, которые не имеют эквивалентного варианта или однозначной трактовки на переводимом языке. Так как кеннинги не имеют соответственного эквивалента на языке перевода, переводчики во время своей деятельности обращаются к таким переводческим стратегиям, как: 1) полное изменение; 2) частичное изменение; 3) сохранение первичной формы; 4) дословный перевод.

Тем не менее, древнеанглийское поэтическое наследие не одно столетие притягивает переводчиков, решивших проблему дистанции времени: сегодня англоязычные читатели могут наслаждаться поэтическим элегиями «Морестранник» и «Скиталец», выполненными Э. Паундом и Э. Хикки.

В поэтическом словаре А.П. Квятковского дается следующие определение понятия «элегия»: «Элегия – лирический жанр античной поэзии, стихотворение, проникнутое смешанным чувством радости и печали или только грустью, раздумьем, размышлением, с оттенком поэтической интимности» [Квятковский 1966: 350]. В жанре преобладает мотив личных переживаний, например, одиночество, потеря социальных связей, боль от невзаимной или утраченной любви. Все эти переживания проходят внутри одного человека, а один человек никогда не сможет выжить, поэтому в элегии преобладает грустный, угнетающий, тоскливый мотив. Потеря связей с окружающим миром, уничтожает человека и лишает его всего. Более того, он теряет даже свое имя. Жизнь героя как бы замирает в его страданиях.

Поэма «Морестранник» рассказывает нам о Мореплавателе, который находится в изгнании. В его монологе видна тоска по старому образу жизни и то, как мучительны его плавания. Главный герой показывает нам свои переживания, вспоминая о своем прошлом, когда он жил среди людей и мог с ними взаимодействовать, сейчас же у него есть контакт только с природой. И даже изображение моря, окованного льдом, указывает нам на всю угнетенность героя. Природа замерла, и он вместе с ней. Но присутствует доля надежды, в строках, говорящих о приходе весны, которые навевают мысль о возможности возврата к прежней желанной жизни. Вторая часть элегии приобретает некий религиозный мотив и напоминает проповедь. Вовлеченный культурный контекст поэмы в древнеанглийский, не дает в полной мере переводить поэтические приемы не только на современный английский язык, но и

на русский. Элегия «Скиталец» повествует нам о человеке, не имеющего имени, скитальце, чья жизнь в изгнании наполнена переживаниями о своем одиночестве и горестных воспоминаниях о прошлом. Его жизнь не наполнена как прежде смыслом после гибели сородичей, друзей и вождя-соратника. Жизнь его замерла в страданиях. В элегии присутствует контраст трагического настоящего и счастливого насыщенного прошлого, которые сменяют друг друга на протяжении поэмы. Жизнь героя разделена на две части, которые никак не взаимосвязаны. Герой неподвижен и бездействует, он лишь способен погружаться в раздумья о своей гнетущей судьбе. Охватившее героя одиночество и тоска, также отражается в пейзаже, изображение зимнего моря и темных волн. Природа как бы указывает нам на эмоциональное состояние героя. Жизнь Скитальца полна тоски и безысходности, и он нам об этом рассказывает, о том, как «стонет старая рана» и «минули радости все». Его настоящее, как будто давит на старые, еще незажившие раны, и напоминает, что он потерял.

Обе элегии рассматриваются в переводах Э.Паунда *Seafarer* и Э. Хикки *Wanderer*, используя смысловые значения лексики по словарю древнеанглийского языка – Bosworth Toller's Anglo-Saxon Dictionary [Эл. ресурс].

Э.Паунд переводит «*Sæfaran*», как *seafarer*, в основном, буквально, по словам, составляющих кеннинг, то есть это его стратегия. Переводя кеннинг «*anfloga*», Э.Паунд опирается на дословное значение слов *án* – lonely и *floga* – flyer. Из чего следует окончательный вариант его перевода – lone-flyer. Кеннинг «*hwælweg*» переведен, как whale-path, кеннинг «*ecghete*» – sword-hate. Возьмем еще несколько примеров из другого поэтического текста: *Goldwine* – a liberal and kindly prince, *gold* – как и в современном английском языке – gold; *wine* – applied to one who can help or protect, a friendly lord, a (powerful) friend. *Sinces brytta* – a dispenser, guardian of treasure, a prince – кеннинг состоит из двух слов «*sinc*» и «*brytta*»: *sinc* – treasure, gold, silver, jewels; *brytta* – a bestower, dispenser, distributor, prince, lord. *Maþþungyfa* – a giver of costly gifts, a liberal prince: *Maþþum* (*máðum*) – treasure, jewel, ornament, gift; *Gyfa* (*gifa*) – a giver, bestower. *Winedryhten* – a friendly, gracious lord: *wine* – applied to one who can help or protect; *dryhten* – a ruler, lord, prince. *Mondryhten* – a lord of men: *mon* (*mann*) – man; *dryhten* – a ruler, lord, prince. В перево-

де Э.Хикки главной стратегией является дословный перевод, она выполняет буквальный перевод каждого слова, составляющих кеннинг, например, кенниги *maþþungyfa* и *goldwine – giver of gold*. Перевод кеннинга «*mondryhten*», переводчик опирается на дословное значение слов *mon* (*mann*) – *man* и *dryhten* – *leader*. Из чего следует окончательный вариант его перевода – *leader of men*. Данные кенниги можно отнести к категории, описывающие живых существ, а именно героя – господина – центральное понятие в данной поэме. Кеннинг «*sinces brytta*» переведен, как *giver of rings*, кеннинг «*winedryhten*» – *dear lord*.

После анализа текстов элегий кеннинги можно разделить на три категории: 1) кеннинги, описывающие море и морские путешествия; 2) кеннинги, изображающие живых существ и 3) кенниги, которые описывают оружие. Перевод этих групп слов сложно задействован в поэтическом переводе, чтобы отобразить всю эстетичность, поэтичность и сохранить литературный потенциал произведения. В современном английском варианте элегии чаще всего встречается дословный или калькированный, то есть заимствование слов или фраз буквальным переводом. Кеннинг в данном случае переводится по составу, переводится каждое слово, составляющее кеннинг. Американский поэт и переводчик Эзра Паунд в своей работе стремится передать современному читателю особенности древнеанглийской поэзии, ее ритм, звукопись и при этом не утратить кеннинги. И он допускает изменение оригинального текста, как бы интерпретируя его, выделяя для перевода те моменты, которые его наиболее заинтересовали. Эмили Хикки использует стратегию дословного перевода, и работая с кеннигами, не заменяет кенниги на стилистически нейтральные слова, как *friend* или *lord*, что способствует сохранению поэтичности текста.

Поэтический перевод является, несомненно, одним из наиболее сложных видов перевода. Выбор стратегий поэтического перевода обоснован тем, что это позволяет сохранить замысел автора, поэтичность текста, и помогает читателю погрузиться в произведение и эту эпоху. Основные переводческие стратегии, которыми пользуются переводчики для достижения адекватного перевода кеннигов – это 1) полное преобразование; 2) частичное преобразование; 3) дословный перевод. Свойства текста, его тип и особенности являются основным критерием при выборе переводческой стратегии.

Список литературы

Алексеева Л.М., Шутемова Н.В. Существует ли поэтический перевод? // Вестник Пермского университета. Серия: Российская и зарубежная филология. 2011. Вып. 3 (15). С. 87–93.

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

Квятковский, А.П. Поэтический словарь // Науч. ред. И. Роднянская. М.: Советская энциклопедия, 1966. 376 с.

Паунд Э. Стихотворения и избранные Cantos: Эра Паунд; [Пер. с англ. М. Зенкевича и др.]. СПб.: Владимир Даль: Фонд «Университет», 2003. 885 с.

Песина С.А., Карамышев Е.А. Система кеннингов в древнеанглийском языке // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2014. № 12. С. 140–144

Смирницкий А.И. Хрестоматия по истории английского языка с VII по XVII в. М.: ИЛ, 1953. 287 с.

Смирницкий А.И. Древнеанглийский язык. М.: МГУ им. М. В. Ломоносова. Филологический факультет, 1988. 319 с.

Смирницкая О.А. Поэтическое искусство англосаксов (Древнеанглийская поэзия. М., 1980. С. 171–32. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.philology.ru/literature3/smirnitskaya-80.htm> (дата обращения: 12.02.2022).

Bradley, S.A.J. Anglo-Saxon Poetry. London, 1998.

Sweet H. Anglo-Saxon Primer, With Grammar, Notes, and Glossary. 1886.

Bosworth Toller's Anglo-Saxon Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://bosworthtoller.com/> (дата обращения: 07.12.2021).

The Old-Engli.sh Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://old-engli.sh/dictionary.php> (дата обращения: 08.12.2021).

The Seafarer [Электронный ресурс]. URL: https://www.sacred-texts.com/neu/ascp/a03_09.htm (дата обращения: 17.09.2021).

The Wanderer. Translated by Emily H. Hickey // Select Translations from Old English Poetry / ed. A.S. Cook, Ch.B. Tinker. Boston, 2005. P. 53. [Электронный ресурс]. URL: <https://archive.org/details/select-translati00tinkgoog/mode/2up> (дата обращения: 18.12.2021).

INTRALANGUAGE TRANSLATION OF OLD ENGLISH ELEGIES IN THE FRAMEWORK OF LINGUOCULTUROLOGY

Anna M. Podgaets

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

15, Bukirev str., Perm, Russia, 614068

annapodgaets@yandex.ru

The attention of linguists to the mutual influence of language and culture has formed a separate area of interest for researchers – linguoculturology. The research “Intralinguistic Approach to Translating the Old English Elegies” presents the elegies written by Anglo Saxons that made up heritage of English literature. The paper considers the current translating traditions and ways to convey the ideas of the ancestors from the modern perspective. The author explores the difficulties the translator overcomes to introduce the far away civilization brought up to the modern readers in its integrity.

Keywords: lingvocultural approaches in linguistic analyses, intralinguistic translation, anglo saxon elegies; translation strategy, alliteration, kennings.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ПЕРЕВОДЕ

Юрий Николаевич Пинягин

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода,
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15
yu.pinyagin2011@yandex.ru

В статье анализируются проблемы, возникающие при трансляции типологических свойств экологического дискурса, на материале перевода научно-популярного текста с английского языка на русский. Этот тип дискурса характеризуется диалогичностью вследствие того, что тексты составляются компетентными профессионалами, а читателями могут быть представители очень широкой и социально неоднородной аудитории. По этой причине в текст закладывается не только когнитивная и лингвокультурная информация, но и эмоциональная, для того, чтобы вызвать интерес у неподготовленного читателя, которая транслируется переводчиком.

Ключевые слова: экологический дискурс, типологические свойства, интерпретация, рефлексия, когнитивно-деятельностный подход, интенциональный смысл.

Экологический дискурс сегодня трактуется весьма неоднозначно, но в целом он понимается как совокупность письменных и устных текстов различных жанров и стилей на экологические темы [Иванова 2007а: 135]. Особенности научно-популярных экологических текстов являются отклонения в сторону разговорного стиля, использование образной лексики, а также конструкций экспрессивного синтаксиса.

Основным видом экологического дискурса считается научный дискурс, потому что он в самой высокой степени соответствует ценно-

стям, целям и функциям этого дискурса, а также обладает наибольшим количеством связей с другими текстами данного типа дискурса [Азначеева 2006]. Е.В. Иванова отмечает, что «в периферийных жанрах основная функция и характеристика экологического дискурса переплетаются с функциями и характеристиками других видов дискурса в пределах одного текста» [Иванова 2007б: 35]. О.Г. Каленова и Т.В. Дубровская считают, что жанры медийного дискурса представляют ближнюю периферию научно-популярного дискурса [Каленова, Дубровская 2015: 8]. И.Н. Рогожникова считает, что экологический дискурс, как институциональное образование, в достаточной мере полно представлен научно-популярным дискурсом [Рогожникова 2002: 143].

А.В. Зайцева выделяет следующие глобальные цели экологического дискурса: 1) исследовательская; 2) агитационно-информационная; 3) регулятивная; 4) активизирующая [Зайцева 2013: 95]. Для достижения этих целей адресанты экологических текстов используют коммуникативные стратегии и тактики: стратегию дискредитирования действий, которые наносят вред окружающей среде и стратегию «популяризации действий, направленных на бережное отношение к природе и окружающей среде» [Зайцева 2014: 246], которые выбираются в соответствии с подвидом экологического дискурса, его целями и рецепиентами.

Экологические тексты бывают разных типов и имеют соответствующие типу текста коммуникативные стратегии и тактики построения. Вследствие этого, при переводе необходимо сосредоточить внимание на понятии типологической доминанты текста, сущностного явления, отличающего оригинал от других типов текста. Вследствие этого, «перевод рассматривается как деятельность по репрезентации типологической доминанты ИТ в ПТ, а цель перевода – это репрезентация сущности оригинала в принимающей культуре» [Шутовой 2015: 48].

На ориентационно-аналитическом этапе исследования мы познакомились с макропространством ИТ, провели содержательный, лингвистический и коммуникативный анализы и выявили типологические и функциональные характеристики оригинала для того, чтобы передать интенциональные смыслы, заложенные автором текста книги «The Living Isles. A Natural History of Britain and Ireland». Питер Кроуфорд –

британский кинорежиссер, писатель и преподаватель, начал сотрудничество с отделом естественной истории британской телерадиовещательной организации BBC в 1986 году, сыграв важную роль в привлечении внимания людей к защите окружающей среды и бережному отношению к флоре и фауне. В 2001 г. он стал обладателем премии «BP Natural World book prize», благодаря своей книге, в которой рассказывается об уникальных регионах, специфике ландшафта, заповедниках и национальных парках, сохраняющих многообразие местных видов животных и растений.

Для корректного перевода терминологии переводчику необходимо владеть номенклатурой, которая принята как в ИЯ, так и в ПЯ. Сохранение правильного порядка следования элементов ботанических терминов имеет важное значение для сохранения научной стилистики текста. В английском языке эти термины имеют следующую структуру: в начале стоит прилагательное, а затем существительное, например, *pyramidal orchids*, *dwarf thistle*, в то время как в русском языке, ботанические составные термины имеют противоположную структуру – сначала существительное, а затем прилагательное: *анакантус пирамидальный*, *чертополох карликовый*.

Многие составные термины имеют элемент, указывающий на их среду обитания, например:

Sea-blite, sea-beet and sea wormwood indicate the maritime origins of the plants.

Наличие **сведы приморской, свёклы приморской и полыни морской** подчёркивает приморское происхождение растений.

Интересным, с точки зрения перевода, является термин «water-lily». На первый взгляд, переводчику, который не специализируется в переводе научных текстов природоохранной тематики, может показаться, что корректным переводом этого термина будет «морская лилия», однако анализ словарей по ботанике показал, что правильным эквивалентом этого термина в русском языке будет лексема «кувшинка». Термин «морские лилии» является названием иглокожих животных, которые по-английски называются «feather-star». В исходном тексте нам встретились оба термина, и мы перевели их корректными русскими эквивалентами:

Feather-star is a deep-water creature but here in the Scillies can be found in the shallows.

Морскую лилию, существо, обычно живущее на глубине, здесь, на Силли, можно встретить на мелководье.

Bulrush, yellow iris and **water-lilies** are easily recognized but look also for the less familiar plants.

Камыши, ирисы ложноаировые и **кувшинки** несложно распознать, но постарайтесь найти и менее знакомые виды растений.

При переводе зоологических составных терминов стоит обратить внимание на то, что строение термина в русском языке идентично английской структуре: вначале идет прилагательное, а затем существительное. Переводчику необходимо сверять такие термины с соответствующими словарями и справочниками полным составом, иначе это может привести к ошибке. Например, «deer» означает «олень», однако в сочетании со словами «гое», «fallow», «red», «sika» данная лексема приобретает другие значения:

Roe and fallow deer are present in good numbers with a few **red and sika**.

Здесь обитает немало **косулей** и **ланей**, а также можно встретить небольшое количество **благородных** и **пятнистых оленей**.

Для передачи некоторых терминов-реалий, имеющих шотландское происхождение, был использован прием генерализации. В оригинале встретились три синонимичных термина-реалии «bog», «marsh» и «fen», имеющих общий семантический компонент «болото», который и был использован в переводе: The infamous **mires** and **bogs** are relics, too, of ancient wetlands refilled by the heavy rainfall. – Печально известные **трясины** и **болота** – это тоже останки древних водно-болотных угодий, наполняемых проливными дождями.

The **marsh** also provides winter quarters for water-rail, snipe and ducks. – На этом **болоте** также зимуют водяные пастушки, бекасы и утки.

Shore dock and sea radish grow in the shingle; the lake is full of plant and animal life and the **reed-beds** and **fen** of the Higher Ley provide shelter for a superb range of butterflies and birds. – Щавель и редька полевая растут на гальке; в озере можно обнаружить множество представителей растительного и животного мира, а **плавни** и **болота** Хайер-Лей служат пристанищем для огромного разнообразия бабочек и птиц.

В тексте оригинала встретилось большое количество общественно-политических реалий в виде аббревиатур различных государственных организаций, которые финансово поддерживают заповедники, национальные парки и другие охраняемые территории, созданные для поддержания экосистемы уникальных регионов Соединенного Королевства. Для успешной передачи смысла этих фрагментов национально-культурного пространства применялся коммуникативно-деятельностный подход и рефлексия. Это предполагало ознакомление с экстралингвистическим контекстом для понимания сферы функционирования организаций, представленных аббревиатурами, и масштабах их деятельности. Следующим шагом был перевод полного названия организации. Мы искали имеющиеся варианты перевода организаций в ПЯ и сокращали название государственной организации до уровня аббревиатуры для сохранения формы языковой единицы оригинала, и рядом в скобках давали расшифровку для полного понимания реалии, например: *Wye and Crundale Downs, Kent NCC*. Меловые холмы Даунс в деревнях Уай и Круддейл, графство Кент, **НСОП** (Национальный Совет по Охране Природы).

В тех случаях, когда автор сокращает названия графств в оригинале, необходимо воспроизводить их полностью в переводе с пояснением, что эта реалия является графством, поскольку такое сокращение не будет понятным для большей части читателей:

<i>Yateley Common</i> Hants	Парк Йатли-Коммон, графство Хэмпшир
<i>Windsor Great Park</i> Berks	Большой Виндзорский парк, графство Беркшир
<i>Pewsey Down</i> Wilts	Заповедник Пьюси-Даун, графство Уилтшир
<i>Rye House Marsh</i> Herts	Болото близ усадьбы Рай, графство Хертфордшир

Анализ способов репрезентации типологических свойств экологического дискурса показал, что этот тип дискурса обладает полифоничностью и содержит вербальные отсылки к реалиям, аллюзиям и ценностям культуры оригинала. В процессе перевода возникает «культурная дистанцированность», которая может быть нивелирована с помощью пояснений. В тексте оригинала могут встретиться мировоззренческие

установки, которые вызывают у реципиента ассоциации, не запланированные автором перевода. И, наоборот, у читателя перевода может не появиться понимания авторских интенций. В этом случае переводчик должен обладать необходимой этнокультурой и лингвокультурной компетентностью, чтобы выступать в качестве эксперта обеих культур.

Список литературы

Азначеева Е.Н. К проблеме когнитивного моделирования институционального дискурса // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: Тез. III Междунар. науч. конф. Челябинск, 27–28 апр. 2006 г. / Под ред. Л.А. Нефёдовой. Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2006. С. 83–84.

Зайцева А.В. К проблеме типологии текстов экологического дискурса ФРГ // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 7. Ч. 2. С. 92–96.

Зайцева А.В. Типология текстов экологического дискурса ФРГ: дисс. ... к. филол. н. Смоленск, 2014. 253 с.

Иванова Е.В. К проблеме исследования экологического дискурса // Политическая лингвистика. 2007а. Вып. 3. С. 134–138.

Иванова Е.В. Метафорическая концептуализация природных катастроф в экологическом дискурсе: на материале медийных текстов: дисс. ... к. филол. н. Челябинск, 2007б. 219 с.

Каленова О.Г., Дубровская Т.В. К проблеме определения экологического дискурса и его жанров // Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 2. С. 6–12.

Рогожникова И.Н. Экологический дискурс: к проблеме определения лингвокультурологических параметров и типов текстов (на материале немецкого языка) // Текст и дискурс: традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования: Сб. научн. трудов. Рязань: Рязанск. гос. пед. ун-т им. С.А. Есенина, 2002. С. 140–144.

Шутёмова Н.В. Понятие доминанты в типологии перевода // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. Вып. 3. 2015. С. 46–51.

Crawford P. The Living Isles: A Natural History of Britain and Ireland. London: British Broadcasting Corporation, 1985. P. 282–293.

REPRESENTATION OF TYPOLOGICAL FEATURES OF ECOLOGICAL DISCOURSE IN TRANSLATION

Yury N. Pinyagin

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

15, Bukirev str., Perm, Russia, 614068

yu.pinyagin2011@yandex.ru

The article is devoted to the analysis of the problems which emerge in the process of translating the ecological discourse texts. This type of discourse resembles a dialogue between the professionals, creating the ecological text, and the potential readers of a very versatile and not homogeneous origin. Such texts contain cultural, cognitive and, at times, emotional information, which is to attract the attention of a potential reader and to be obligatory translated. Cognitive approach to translation allows the translator to make deeper observations and reflections of the original text and give a full idea of the contents and intentions of the author of the target language.

Keywords: tourist discourse, typological features, interpretation, reflection, cognitive approach to translation process, intentional meaning.

ЭМОТИВНЫЕ СМЫСЛЫ КОНЦЕПТА *ТОСКА* В ПЕРЕВОДЕ ПЬЕСЫ А.П. ЧЕХОВА «ТРИ СЕСТРЫ» НА ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК: КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД

Наталья Владимировна Хорошева

кандидат филологических наук, доцент,

заведующий кафедрой лингвистики и перевода,

Пермский государственный национальный исследовательский университет

614068, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15

romanphyl@gmail.com

*Статья посвящена исследованию концепта *ТОСКА* и проблемам его трансфера во французскую лингвокультуру при переводе текста русской классической литературы. Цель исследования – выявление способов репрезентации эмотивных смыслов концепта в пьесе А.П. Чехова «Три сестры» и ее перевода на французский язык. Художественное сознание писателя наполняет концепт уникальным эстетическим содержанием, актуализируя доминантные смыслы, которые рассматриваются как разнородные кластеры, подчиненные общей художественной задаче.*

*Ключевые слова: эмотиональный концепт, концепт *ТОСКА*, художественный текст, кластерный анализ, А.П. Чехов, перевод, французский язык*

Целью исследования является выявление способов репрезентации эмотивных смыслов концепта *ТОСКА* в пьесе А.П. Чехова «Три сестры» при его трансляции во французскую лингвокультуру. Обращаясь к данному материалу, мы исходим из того, что концепт *ТОСКА* в драматургическом наследии А.П.Чехова является одним из ключевых: «О тоске Чехов писал так, что она стала опознавательным знаком его творчества. [...] Человек тоскующий – главный объект чеховского внимания» [Порус 2011: 10]. Эмотиональный концепт *ТОСКА* в зре-

лом творчестве А.П. Чехова приобретает статус национально специфичного для русской лингвокультуры. Эмоция тоски для писателя неотделима от настоящего, живого, чувствующего человека, поднимается до масштабов экзистенциального переживания, а чеховский «тоскующий герой» является особенным для русской литературы.

В качестве ведущего метода исследования мы определяем кластерный анализ. Под кластером (от англ. *cluster* – «пучок, гроздь, скопление, концентрация») понимается группа объектов, выделенная с помощью одного из методов кластерного анализа по формальному критерию их близости друг к другу [Апресян 2011: 22; Грицанов, Абушенко и др. 2003: 56]. Кластерный подход позволяет проводить межъязыковые обобщения исследуемого понятия на основе сопоставления совокупностей признаков, которыми обладают объекты в составе одной группы [Нургалиева 2013: 460]. Для нас важно, что кластерный анализ позволяет осуществлять разбиение объектов не по одному признаку, а по целой совокупности признаков, при этом объекты, принадлежащие одному кластеру, могут быть однородными, а входящие в состав разных кластеров – разнородными.

Среди многообразия интерпретаций понятия «кластер» нам показалось ближе его значение как некоторой устойчивой темы, инвариант восприятия которой входит в когнитивную базу лингвокультурного сообщества, своего рода свернутого прецедентного текста, способного эволюционировать в виде бесчисленных вариаций. При таком подходе изучаемый нами объект выступает как «сильная интертекстуальная призма – как *cluster*, пучок тематических и формальных характеристик, обладающих мощной способностью к самовоспроизводству во множестве более поздних текстов» [Жолковский 2005: 395–396].

Мы исходим из многослойности семантики русского слова «тоска», «о подчинении его логике культурного сценария, но трудно поддающейся делению на отдельные значения» [Димитрова 2001]. Эмоциональный концепт ТОСКА представляет собой нежесткое кластерное образование, которое получает переосмысление в мировоззрении писателя и актуализируется в художественном тексте. Художественное сознание писателя наполняет концепт уникальным эстетическим содержанием, актуализируя отдельные доминантные смыслы, которые мы рассматриваем как разнородные кластеры, подчиненные общей художественной задаче.

Эмоциональный концепт ТОСКА в пьесе А.П. Чехова «Три сестры» предстает как «пучок» следующих эмотивных смыслов-кластеров: образы слёз и плача («слезы», «слезы на глазах», «сквозь слезы», «плачущим голосом» и др.); тема страдания и смерти («столько страданий», «я страдаю», «убит барон», «как мертвая», «пахнут трупом»), высокий уровень эмоциональной напряженности; звуковая ритмическая атмосфера переживания как рефлексия времени (бой часов, выстрелы на кладбище, вырубка деревьев); идея незаполненности, пустоты внутренней и внешней; тема одиночества, покинутости, отсылающая читателя к концепту ТОСКА как к экзистенциальному переживанию («одиночество», «никто не понимает», «он меня покинул» и др.).

Трансфер концептуального содержания ТОСКИ в пьесе осуществляется переводчиками Ж. Каннак и Ж. Перро с целью достижения полной и адекватной трансляции художественного эффекта чеховского текста.

Так, переводчики передают выражение «сквозь слезы» с помощью конструкции «à travers les larmes»: *Машиа. ...О, как вы постарели! (Сквозь слезы.) / МАША, ...Oh ! comme vous avez vieilli ! (À travers les larmes)*. Однако далее ремарка «сквозь слезы» с наречием «сердито» передана как «*mi-éti, mi-fâché*» («полурастроганный», «полувзволнованный»): *Чебутыкин (сквозь слезы, сердито). Дорогие подарки... / ТШЕВУТЫКИНЕ, mi-éti, mi-fâché. Des cadeaux aussi coûteux...* Переводчик пытается вербализовать настроение, передать интонацию и психологическое состояние персонажа, но при этом несколько нейтрализуя эмоцию – «сквозь слезы» неравноценно «*полурастроганный*».

Чеховское «*текут у меня слезы*» переведено безглагольным «*voilà, des larmes*». В тексте пьесы употребление предикативной конструкции указывает на продолжительность плача и словно одушевляет слезы, выражая особую глубину переживания, тогда как в тексте перевода слезы появились и просто присутствуют.

В пьесе «Три сестры» автор не раз обращается к мотиву страданий для передачи эмоции тоски: *Тузенбах. ...Теперь нет пыток, нет казней, нашествий, но вместе с тем сколько страданий! / TOUZENBACH, ...Aujourd'hui, il n'y a plus de tortures, plus d'exécutions, plus d'invasions, mais cependant, que de souffrances encore !* Это тоска по человечности и

состраданию: *Машиа. ...я страдаю, когда вижу, что человек недостаточно тонок, недостаточно мягок, любезен / MACHA, ...je souffre du manque de finesse, de douceur, d'amabilité.*

В следующих примерах встречаются кладбищенские мотивы и тема смерти, а для русского языкового сознания этот смысл культурно маркирован: он является одним из компонентов русского концепта ТОСКА. Так, в тексте оригинала можно встретить национально специфичное выражение «*царство небесное*», которое переводчик передает при помощи другого прецедентного текста «*Dieu ait son âme*»: *Андрей. Да. Отец, царство ему небесное, угнетал нас воспитанием... / ANDRÉ, Oui. Notre père, que Dieu ait son âme, nous a forcés à nous instruire.*

Наряду с темой смерти в произведении «Три сестры» широко используется мотив ностальгии и тоски по прошлому, по ушедшей молодости: *Ирина (сдерживаясь). О, я несчастная... Я в отчаянии, я в отчаянии! / IRINA, se maîtrisant. Oh ! que je suis malheureuse!... Je suis désespérée...* Однако переводчики в данном случае редуцируют повтор, что, на наш взгляд, является спорным решением.

Перевод транслирует экзистенциальный характер одиночества, указывают на психологическую отчужденность людей друг от друга: *Андрей. ...не чувствуешь себя чужим. А здесь ты всех знаешь и тебя все знают, но чужой, чужой... Чужой и одинокий / ANDRÉ, ...on ne se sent pas isolé. Alors qu'ici, on connaît tout le monde, tout le monde vous connaît, et vous vous sentez comme étranger. Étranger, et solitaire.*

Следующий отрывок отличается высокой концентрацией актуализаторов исследуемого концепта. Автор обращается и к теме разлуки («*прощай, моя хорошая...*»), и к теме воспоминаний об умершем («*был жив отец*»), и к мотиву слез – «*сквозь слезы*», а также к идее пустоты, переданной автором через сравнение «*как в пустыне*», а переводчиками как «*un vrai désert*». Наше особое внимание привлекла конструкция «*я в мерлехлюндии*», которую переводчик передал как «*j'ai un gros cafard*». В русском языке «мерлехлюндия» действительно воспринимается как репрезентант концепта ТОСКА, так как означает хандру, меланхолию. Для французского языка функциональный аналог окказиональной единицы «мерлехлюндия», безусловно, отсутствует, однако переводчик все же пытается передать состояние душевной дисгармонии через разговорное «*un gros cafard*»: *Машиа. Все равно... Прощай, моя хорошая... (Целует*

Ирину.) *Желаю тебе еще раз, будь здорова, будь счастлива. В прежнее время, когда был жив отец, к нам на именины приходило всякий раз по тридцать-сорок офицеров, было шумно, а сегодня только полтора человека и тихо, как в пустыне... Я уйду... Сегодня я в мерлехлюнди, не весело мне, и ты не слушай меня. (Смеясь сквозь слезы.) / МАСНА, ... Au revoir, ma douce... (Elle embrasse Irina.) Je te souhaite une fois de plus santé et bonheur... Du temps de notre père, un jour de fête, il venait jusqu'à trente ou quarante officiers chez nous, quelle animation, mais aujourd'hui, il n'y a qu'une personne et demie, et tout est calme, un vrai désert. Je vais partir... J'ai un gros cafard aujourd'hui, je ne suis pas gaie, il ne faut pas faire attention. (Riant à travers les larmes).*

Сложным для перевода оказывается русский глагол «томиться». Томление души («томится душа...») передано как «*c'est trop lourd*» («это очень тяжело»), что, на наш взгляд, к сожалению, не выражает всей тягостности и неопределенности переживания тоски.

Тоска персонажей пьесы – по будущему, но будущему несбыточному, невозможному, ведь как нельзя вернуть умерших и повернуть время вспять, так и нельзя обогнать своих потомков и переместиться в будущее, о котором так мечтают персонажи Чехова: *Ольга (обнимает обеих сестер). Пройдет время, и мы уйдем навеки, нас забудут, забудут наши лица, голоса и сколько нас было, но страдания наши перейдут в радость для тех, кто будет жить после нас, счастье и мир настанут на земле, и помянут добрым словом и благословят тех, кто живет теперь. OLGA, enlaçant ses sœurs. ...Le temps passera, et nous quitterons cette terre pour toujours, on nous oubliera, on oubliera nos visages, nos voix, on ne saura plus combien nous étions, mais nos souffrances se changeront en joie pour ceux qui viendront après nous; le bonheur, la paix régneront sur la terre, et on dira du bien de ceux qui vivent maintenant, on les bénira.*

В основе звуковых элементов пьесы «Три сестры» А. П. Чехова лежит образ размеренного ритма. Благодаря своей ритмической природе стук становится средством выражений временной семантики. *Ольга. ... (Часы бьют двенадцать.) И тогда также били часы. Пауза Помню, когда отца несли, то играла музыка, на кладбище стреляли... / OLGA, ... (La pendule sonne douze coups.) La pendule avait sonné ainsi. (Un temps.) Je me souviens, quand on a emporté le cercueil, la musique jouait, et au cimetière on a tiré des salves.*

Кластерный анализ эмоционального концепта, представленный в исследовании, предполагает изучение не отдельных языковых единиц, а целых подмножеств-кластеров, которые, будучи достаточно разнообразными, способствуют реконструкции сложной, «калейдоскопической» организации концепта. В каждом кластере происходит аттракция языковых средств, выражающих различные грани эмоций. Переводчик становится, таким образом, уникальным интерпретатором концептуальных смыслов авторского художественного текста, который реконструирует их средствами другого языка. Именно от глубины проникновения переводчика в концептуальное пространство художественного текста зависит восприятие читателем ключевых смыслов, заложенных автором произведения.

Список литературы

Апресян В.Ю. Опыт кластерного анализа: русские и английские эмоциональные концепты // Вопросы языкознания. 2011. № 1. С. 63–88.

Грицанов А.А., Абушенко В.Л., Евелькин Г.М., Соколова Г.Н., Терещенко О.В. Социология: Энциклопедия. Минск: Книжный Дом, 2003. 1312 с.

Димитрова Е.В. Трансляция эмотивных смыслов русского концепта «тоска» во французскую лингвокультуру: дисс. ... к. филол. н. Волгоград, 2001. 173 с.

Жолковский А.К. Избранные статьи о русской поэзии. Инварианты, структуры, стратегии, интертексты / Отв. ред. Л.Г. Панова, М.: РГГУ, 2005. 654 с.

Нургуалиева Н.Х. Кластерный подход в лингвистическом анализе (на материале корпусно-лингвистического анализа заимствований из английского языка (англицизм) в немецком языке) // Вестник Башкирского университета. 2013. № 2: Филология и искусствоведение. С. 454–460.

Порус В.Н. Тоска по бытию (А.П. Чехов и философия культуры) // Дом Бурганова. Пространство культуры. М., 2011. № 3. С. 8–26.

Чехов А.П. Пьесы. М.: Художественная литература, 1982. 304 с.

Tchekhov A.P. Les Trois Sœurs. 1900 / Traduction de Génia Cannac et Georges Perros. 1995. 152 p.

**EMOTIVE MEANINGS OF THE CONCEPT
OF *YEARNING* IN FRENCH TRANSLATIONS
OF CHEKHOV'S *THREE SISTERS*: A CLUSTER APPROACH**

Natalia V. Khorosheva

PhD (Philology), Associate Professor,
Head of the Department of Linguistics and Translation
Perm State University
15, Bukirev str., Perm, Russia, 614068
romanphyl@gmail.com

The article is devoted to the study of the concept TOSKA (YEARNING) and the problems of its transfer into the French linguistic culture in the translation of the texts of Russian classical literature. The aim of the research is to find out the ways of representation of emotive meanings of the concept in the texts of Anton Chekhov's play («Three sisters») and their translations into French. The writer's artistic consciousness fills the concept with a unique aesthetic content, actualizing the dominant meanings, which are considered as clusters, which can be heterogeneous, but at the same time subordinated to a common artistic task.

Keywords: emotional concept, the concept of TOSKA, fictional text, cluster analysis, Chekhov, translation, French.

ОБУЧЕНИЕ СИНХРОННОМУ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ СПЕЦИАЛИТЕТА: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, РЕШЕНИЯ

Людмила Анатольевна Красноборова

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15
lokr@yandex.ru

В статье осмысливается опыт преподавания основ синхронного перевода у студентов 5-го курса, изучающих французский язык в качестве первого иностранного. Описаны этапы обучения, последовательно сменяющие друг друга и позволяющие формировать обучающимся профессиональные компетенции, необходимые для практики синхронного перевода: навык концептуализации смысла сообщения, синхронизация процессов восприятия сообщения и воспроизведения его на языке перевода, владение широким лексическим запасом на ИЯ и ПЯ, отличное владение родным языком, быстрое переключение между языками.

Ключевые слова: устный перевод, синхронный перевод, методика обучения, дидактика перевода, переводческие компетенции, подготовка переводчиков.

В статье представлено осмысление первого опыта преподавания дисциплины «Основы синхронного перевода» в течение семестра 2021–2022 учебного года. Объем дисциплины составляет 42 аудиторных часа и является элементом программы обучения студентов 5-го курса специальности «Перевод и переводоведение».

В понимании и построении курса опорными положениями явились принципы обучения этому виду деятельности, которыми руководствуются в преподавании устного перевода в Высшей школе перево-

да ESIT при Сорбонне. Теоретико-методические основы были сформулированы авторами интерпретативной теории перевода, или теории «смыслов» – Даницей Селескович и Марианной Ледерер. Дидактический подход, который авторы изложили в двух основных трудах «Interpréter pour traduire» и «Pédagogie raisonnée de l'interprétation», является актуальным в настоящее время, а его эффективность подтверждается высоким уровнем профессионализма выпускников Высшей школы перевода, успешно реализующих себя в качестве синхронных переводчиков по всему миру. Подход, применяемый в обучении синхронистов, может быть сформулирован так: переводчик переводит не слова, а смысл сообщения. Авторы подчеркивают важность передачи при переводе именно смысла сообщения: «Bien qu'il existe des correspondances à tous les niveaux des langues, marques morphologiques, syntagmes, règles syntaxiques, motivations lexicales, sémantisme, ces correspondances ne constituent pas une méthode d'interprétation. Celle-ci établit des *équivalences* de sens» [Seleskovitch, Lederer 1989: 6.] «Хотя между языками существуют соответствия на всех уровнях: морфологическом, на уровне сочетаемости слов, синтаксическом уровне, лексические и семантические соответствия, устный перевод основывается не на них. Устный перевод представляет собой установление смысловой эквивалентности» (перевод наш – Л.К.).

Синхронный перевод – очень сложный вид деятельности, он обладает специфическими особенностями: 1) необходимость порождения речи на ПЯ одновременно с восприятием речи на ИЯ; 2) процесс перевода начинается и заканчивается практически одновременно с речью оратора; 3) крайне сжатые сроки осуществления перевода [Чернов 1978: 11.

Переводчику в своей деятельности следует одновременно использовать несколько механизмов: «Высокий темп речи и линейность текста, т.е. постепенный характер подачи информации и раскрытия смысла вынуждают переводчика прибегать к механизму инферирования – выявления смысловых выводов при интерпретации инварианта смысла в тексте ИЯ и его передаче в ПЯ – при его тесном взаимодействии с вероятностным прогнозированием и компрессией» [Коровкина 2020: 123].

Формирование переводческих компетенций у студентов старших курсов подразумевает актуализацию одновременно целого ряда уме-

ний и навыков у обучающихся. Этапы обучения устному переводу подробно описаны и соответствуют главному методическому принципу обучения от простого к сложному: а) выполнение одноязычных упражнений; б) последовательный перевод без краткой записи; в) последовательный перевод с краткой записью, г) перевод с листа; д) синхронный перевод [Kremer 2005: 786].

На целесообразность соблюдения главного дидактического принципа «от простого к сложному» в процессе обучения устному переводу указывает И.М. Матюшин. [Матюшин 2017: 114].

Очень важной методической рекомендацией является положение И.С. Алексеевой о том, что в процессе подготовки устного переводчика необходимо отказаться от каких бы то ни было записей, письменной фиксации воспринимаемого сообщения, письменной опоры звучащего текста (тренинг «Переводчик под ключ: как это делается») [<https://www.youtube.com/watch?v=F3r-VM72lew>]. Обучающиеся должны приобрести ценнейший навык восприятия устного сообщения на слух.

Залогом успешного роста будущих переводчиков-синхронистов является выполнение ими упражнений, которые представлены в работах следующих исследователей: И.С. Алексеевой, И.М. Матюшина, М.Е. Коровкиной, А.С. Бубновой, Е.Р. Поршневой и др. Представим некоторые ключевые задания этого курса.

1. Упражнения на мнемотехнику, для выполнения которых использовались слова, топонимы как на ИЯ, так и на ПЯ. Активно использовались упражнения типа «Снежный ком» [Алексеева 2001: 53, 54]. На занятиях в качестве материала были использованы тексты притч – коротких рассказов, которым свойственны парадоксальность и философская глубина. Практика показала, что студенты легко откликаются на такой жанр, воспринимают это как своего рода игру. Довольно скоро такие истории заменились текстами сообщений из рубрики «Наука», «Медицина», «Общество», в которых освещаются актуальное положение дел в этих областях, изобретения, новые подходы, технологии, позволяющие выводить общество на другой уровень развития. Эти задания преследуют ещё одну важную цель – активное пополнение экстралингвистического багажа будущего специалиста.

Трудности возникали у студентов уже на этом этапе работы: слабая кратковременная память не позволяла запомнить сообщение. Однако регулярное выполнение таких заданий позволило довольно быстро активизировать объем буферной памяти.

2. Одноязычные упражнения на переформулировку сообщений. Главным требованием является избегать повторения языковых средств, используемых в исходном тексте. Работа шла с информационными сообщениями из специальных областей: использование зеленого водорода, исследование лунной поверхности, использование микроорганизмов для борьбы с пластиковыми отходами, применение роботов в разных областях жизни, открытия археологами древних цивилизаций и др. Студенты постепенно усваивали главную заповедь переводчика – сохранение смысла сообщения, отсутствие его искажения.

Такие задания послужили основой для освоения навыка компрессии – одного из ключевых механизмов в работе синхронного переводчика. Главное в этой деятельности – концептуализация смысла: умение отделять главные идеи от второстепенных, выделение смысловых вех, именно ключевых идей, не ключевых слов, т.к. смысл, который декодируется, сначала девербализуется, а затем находит формы выражения в языке (ревербализация). Восстановление сообщения с сохранением логики изложения информации есть основная цель такой работы. Перефразирование в таком виде деятельности – естественная операция. Как отмечали студенты, задание, понятное по задачам и кажущееся простым, на практике оказалось довольно трудным для выполнения, поскольку успешность выполнения его определяется активизацией одновременно целого ряда когнитивных механизмов, уровнем их развития.

При выполнении такого задания студентам предъявлялось требование жесткого характера: если говорящий начал формулировать фразу определенным образом, он обязан завершить её, не бросая начатого высказывания, даже если на каком-то этапе он осознает, что следовало бы выбрать другие языковые формы для передачи мысли. В противном случае у воспринимающих перевод может сложиться неблагоприятное впечатление, будто переводчик не совсем уверен в своих действиях.

Невозможно переоценить важность владения родным языком устным переводчиком [Миньяр-Белоручев 1999: 8]. Это убеждение разделяют все практикующие переводчики и преподаватели устного перевода. Так, И.М. Матюшин выражает уверенность в том, что «только на основе хорошего знания рабочих языков (как родного, так и иностранных) возможно формирование навыков синхронного перевода» [Матюшин 2017: 113].

Таким образом, одноязычные упражнения позволяют формировать несколько компетенций: овладение компрессией, активное увеличение словарного запаса, повышение уровня владения родным языком, повышение культуры речи.

3. Особое место занимают упражнения на эхо-повтор, или shadowing, «теневого повтор». Это специфический вид деятельности, который обязательно используется как введение в практику синхронного перевода и на необходимости которого настаивают все профессиональные практикующие переводчики и школы перевода [Алексеева <https://www.youtube.com/watch?v=F3r-VM72lew>, Бубнова 2018: 173] Суть упражнения заключается в том, что студенты, воспринимая на слух звучащий текст, повторяют его с отставанием от оратора в 2-3 слова. Упражнения на эхо-повтор подразумевают одновременно четыре процесса: восприятие на слух и распознавание текста; понимание (интерпретация) услышанного; переход от понимания содержания к продуцированию речи; воспроизведение услышанного текста. Эти упражнения вызывают трудности, т.к. эти четыре процесса должны проходить одновременно и в ограниченный отрезок времени. [Бубнова 2018: 173]. Этому виду задания отдавалось большое внимание на протяжении всего периода обучения, оно послужило основой для продвижения студентов в освоении специфических навыков синхронного перевода.

4. Упражнения, нацеленные на формирование навыка переключения на другой язык получили описание в работах методистов перевода [Алексеева 2001: 61–64, Миньяр-Белоручев 1996: 110–111]. И.С. Алексеева говорит об эффективности выполнения упражнения на «попеременный последовательный перевод чисел то на одном, то на другом языке» [Алексеева 2001: 63]. Это практическое действие вызвало у студентов сначала большую трудность, однако она преодолевалась достаточно успешно в практике по мере освоения дисциплины.

5. Очень эффективными оказались упражнения в трансформации, нацеленные на формирование переводческого умения использовать описательный перевод, логическое развитие понятий, генерализацию. Необходимо было выполнять упражнение на поиск синонимов, например, встреча президентов = встреча глав государств = встреча на президентском уровне = встреча на уровне глав государств = президентская встреча; или: выступать против проводимой политики = не принимать проводимую политику = отвергать проводимую политику = протестовать против проводимой политики = бойкотировать проводимую политику.

6. Первый опыт синхронного перевода очень важен и должен сформировать положительные эмоции у студентов. Поэтому нужно продумать условия работы: студентам должно быть хорошо знакомо содержание текста, а темп речи должен быть умеренным. Для работы был предложен видеосюжет, в котором представлены общие сведения о географии Франции. Технические возможности Youtube позволяют варьировать скорость высказывания. По мере роста обучающиеся продолжили формирование переводческих навыков на другом материале.

Последовательное выполнение различных операций, упражнений, тренировка навыков, необходимых будущему специалисту для практики синхронного перевода, позволили, на наш взгляд, в течение краткого практического курса сформировать у обучающихся представление об особенностях этого сложного вида деятельности и вместе с тем показать, что он доступен для освоения при наличии мотивации и последовательной регулярной работы.

Список литературы

Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика. СПб.: Союз, 2001. 288 с.

Бубнова А.С. Обучение устному переводу: теневой повтор как универсальное упражнение на подготовительном этапе // Перспективы науки и образования. 2018. № 5 (35). С. 171–178.

Коровкина М.Е. От пресуппозиций к смысловым выводам: обучение синхронному переводу // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. 2020. № 1. С. 121–134.

Матюшин И.М. Методические основы обучения синхронному переводу // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. № 2. С. 111–120.

Миньяр-Белоручев Р.К. Как стать переводчиком? М. Готика, 1999. 176 с.

Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода М.: Московский Лицей, 1996. 208 с.

Чернов Г.В. Теория и практика синхронного перевода М.: Междунар. отношения, 1978. 208 с.

Kremer B. Réflexions d'un praticien sur une étape de la formation des interprètes de conférence: approche méthodologique et pédagogique // Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, vol. 50, n°2, 2005, p. 785–794

Seleskovitch D. et Lederer M. Pédagogie raisonnée de l'interprétation. Paris: Didier Érudition, 1989. 281 p.

TRAINING IN SIMULTANEOUS INTERPRETATION FOR SENIOR STUDENTS OF THE SPECIALTY: EXPERIENCE, CHALLENGES, SOLUTIONS

Ludmila A. Krasnoborova

PhD (Philology), Senior Lecturer of Department of Linguistics and Translation
Perm State University

15, Bukirev str., Perm, Russia, 614022

lokr@yandex.ru

The article reflects on the experience of teaching the basics of simultaneous translation to 5th year students studying French as their first foreign language. The stages of learning are described, successively replacing each other and allowing students to form professional competencies necessary for the practice of simultaneous translation: the skill of conceptualizing the meaning of a message, synchronizing the processes of perceiving a message and reproducing it in the target language, possession of a wide vocabulary in the source language and the target language, excellent command of native language, fast switching between languages.

Keywords: interpretation, simultaneous interpretation, teaching methods, didactics of translation, translation competencies, training of translators.

ЧАСТЬ 3. ЛИНГВОДИДАКТИКА

УДК 372.881.1

ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ТЕРМИНА «УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ» В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Марина Анатольевна Дубровина

кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15

Данная статья посвящена обобщению исследования специфики репрезентации категории «уровень владения языком» в лингводидактическом дискурсе на немецком языке. Материалом исследования является монография Совета Европы (СЕ) «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment» в переводе на немецкий язык. Данное исследование позволит активизировать процесс осмысления и присвоения студентами особенностей становления терминов и продуктивных терминологических элементов лингводидактики, их значения и функционирования в немецкоязычном дискурсе. Специфическое формирование в сознании студентов опосредованного представления образов идеальных объектов, их свойств и отношений является одной из важных составляющих подготовки педагогов для сферы иноязычного образования, их готовности осуществлять коммуникацию лингводидактического знания в иноязычном профессиональном общении. Выявление специфики репрезентации заявленного термина осуществлено с учетом отношений синонимии, гипонимии, сходства, смежности, целое – часть. Делается вывод о том, что в предметном дискурсе на немецком языке терминосистема представлена большим числом единиц, чем терминосистема в русском языке.

Ключевые слова: лингводидактический дискурс, термин, терминологическая система, уровень владения языком.

Вслед за характеристикой репрезентации термина «уровень владения языком (У.в.я.)» в лингводидактическом русскоязычном дискурсе, описанной в одном из предыдущих исследований [Дубровина 2021] была осуществлена также выборка терминологических единиц на немецком языке (НЯ) из соответствующего перевода текста монографии Совета Европы (СЕ) «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment».

Предыдущее исследование специфики репрезентации заявленного русскоязычного термина, осуществленное с учетом отношений синонимии, гипонимии, смежности, сходства, целое – часть, позволило сделать вывод о том, что в методической науке формируется система нескольких терминов с общим значением безразмерного количественного показателя, репрезентирующих исследуемую категорию в разных ситуациях и с разной частотой использования.

Двуязычный русско-немецкий словарь предлагает 4 переводческих соответствия термина «уровень» со значением величины, степени развития, значимости чего-либо:

das **Niveau** – 2. Stufe in einer Skala bestimmter Werte, auf der sich etwas bewegt;

die **Ebene** – Stufe, Niveau [Herkunft – für englisch level];

die **Höhe** – 3.b) hoher Grad, beträchtliches Niveau;

der **Stand** – 4.a) im Ablauf einer Entwicklung zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichte Stufe.

С учетом обозначенного значения и отношений синонимии и гипонимии одноязычный словарь Duden делает востребованными для исследуемой терминосистемы еще 2 термина; причем, как видно из словарных определений, все они толкуются друг через друга:

die **Stufe** – 3. Grad, Ausmaß von etwas;

der **Grad** – [messbare] Stufe, Abstufung des mehr oder weniger starken Vorhandenseins einer Eigenschaft, eines Zustandes; Stärke, Maß.

Межъязыковое сопоставление значений позволяет пронаблюдать, что в тексте монографии на НЯ в качестве эквивалента для русскоязычного термина «У.в.я.» для представления понятия и при его обозначении, при описании отличий от других уровней используется термин das **Referenzniveau(s)** (количество употреблений – 48 раз), в соответствии с названием документа; а в качестве текстового референта, но более частотного, das **Niveau** (189).

В тексте монографии данный термин может уточняться определением, для НЯ, как правило, через компонент – определяющее в составе сложного слова (Kompositum). Тем самым формируется весьма разветвленная система, включающая в себя термины, возникшие на основе разнообразных отношений (смежности, сходства, целое-часть): *Kompetenzniveaus* (22); *Fertigkeitsniveaus* (4); *Niveaubeschreibungen* (4); *Sprachkompetenzniveau* (3); *Niveausystem* (2); *Niveaugrenzen* (2); *Skalierung von Niveaus der Sprachkompetenz* (здесь и далее по 1 разу); *Sprachniveau*; 'Kriterien-Niveaus' (z. B. A2 bzw. A2.1); 'Plus-Niveaus' (z. B. A2+ bzw. A2.2).

Об эквивалентности данных терминов можно судить по следующим межъязыковым сопоставлениям: *Gemeinsame Referenzniveaus der Sprachkompetenz – Общевропейские компетенции владения иностранным языком / Общая система уровней владения языком; Sprachkompetenzniveaus – уровни владения языком; die sprachlichen Kompetenzniveaus – уровни владения языком; weit oder eng gefasste Niveaus anzusetzen – дать более общую или, наоборот более подробную характеристику уровней владения языком; die Lernziele in einem Niveausystem zu beschreiben – учебные цели могут определяться на основе системы уровней.*

Текст монографии позволяет привести также группу сложных терминов, в которых «Niveau», сохраняя значение величины, степени развития чего-либо, используется в **ином предметном окружении**: *Leistungsniveau* (1); *Prüfungsniveaus* (1); *Schlüsselniveaus* (1).

Следующим по частоте использования является немецкий эквивалент термина «У.в.я.» с элементом «Stufe» – «*Stufensystem der Sprachbeherrschung*». «**Stufe**» и «**Niveau**» выступают в монографии, с одной стороны, как синонимы, о чем свидетельствует такой пример: *Niveau A2 spiegelt das Niveau der Lernzielbestimmungen in Waystage wider. Auf dieser Stufe findet man die Mehrzahl der Deskriptoren zur Beschreibung.* Но прежде всего «**Stufe**» используется при представлении системы уровней (А, В, С) и дескрипторов в форме так называемых "Kann-Beschreibung", напр.: *Diese sind nochmals in insgesamt 6 Stufen des Sprachniveaus unterteilt:*

Stufe (112); *Niveaustufen* (всегда в Pl) (37); *Niveaustufen der Sprachkompetenz* (41); *Kompetenzstufen* (2); *Sprachniveaustufe* (здесь и далее по

1 разу); *Niveaustufe von Kenntnissen und Fertigkeiten*; *Notenstufe* (как альтернатива *Niveaustufe*); *Stufensystem der Sprachbeherrschung*; *Grund-, Mittel- und Oberstufe* (классическое обозначение уровней владения языком до формирования общевропейской терминологии); *Zwischenstufen* (используется при представлении развертывания системы с помощью промежуточных уровней А 2+, В 1+, В 2+).

Как и в ситуациях употребления в РЯ «степень», термин «**Stufe**», сохраняя основное признаковое значение, служит в монографии основой для образования других частей речи: глаголов *abstufen*, *einstufen*, существительного *Einstufung*, наречия *stufenweise*, причастия *einzustufende*.

Терминологическое употребление может быть проиллюстрировано следующими примерами межъязыковых соответствий, в том числе эквивалентности терминов «У.в.я.» и «**Stufe**»: *die Zahl der Niveaustufen – количество уровней; Niveaustufen sollten ... nicht unnötig vermehrt werden – но нельзя чрезмерно дробить систему на подуровни; Das System mit sechs Niveaustufen, das wir durchgängig benutzen. – Шестиуровневая система широко используется; Fortschritte beim Erlernen einer Sprache können in einer flexiblen Reihe von Stufen des Sprachstands kalibriert werden. – Достижения в изучении языка обозначены в терминах гибкой системы уровней достижения, описываемых с помощью соответствующих дескрипторов; Kann Meinungen und Aussagen genau abstufen – может дать точную оценку, мнение...; die einzustufende Person – учащийся при определении уровня; Einstufung auf einer Skala – определение уровня учащегося по шкале уровней.*

Термин «**Stufe**» также используется в монографии: 1) как в **ином предметном окружении**: *Leistungsstufe (5)*; *Lernerfolgsstufen (2)*; 2) так и в **значении обозначения подразделения в структуре чего-либо**: *Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II* (используется при разъяснении целей разработки евро-документа – разработка программ дисциплины ИЯ для разных типов школ и курсов) (15); *Lernstufe (2)*; *Bildungsstufe, Jahrgangsstufe, Kursstufen* (по 1 разу).

Частичные отношения синонимии проявляются в тексте монографии на НЯ и между терминами «**Niveau**» и «**Ebene**», что подтверждается словарным толкованием «**Ebene**». Однако в тексте монографии такая связь между терминами количественного показателя иллюстри-

руется лишь однажды следующим примером: *Niveau A1 (Breakthrough) wird als die niedrigste Ebene einer generativen Sprachverwendung angesehen.* Но подкрепляется примером синонимии терминов «**Stufe**» и «**Ebene**»: *Die nächste Stufe umfasst eine starke Variante der Performanz auf der Ebene von Waystage (A2+).*

В целом же в тексте просматривается употребление «**Ebene**» в другом предметном окружении: *kommunikative / linguistische / phonetische / praktische / inhaltliche Ebene (117); höhere Ebene (2);*

– *Entscheidungsebene* (здесь и далее по 1 разу); *Verarbeitungsebene* (вид мыслительно-познавательной деятельности); *Abstraktionsebene* (оценка характера выработанной системы); – *untergeordnete Ebene; detaillierte Beispiele auf einer zusätzlichen Ebene.*

При межъязыковом сопоставлении большинство текстовых фрагментов иллюстрируют неэквивалентное терминологическое употребление терминов «У.в.я.» и «**Ebene**»: *Optionen der Methodik auf allgemeinerer oder spezifischer Ebene – методологические позиции общего и специального характера; auf allen Ebenen des Bildungswesens – на всех этапах образования; die auf höherer Ebene ablaufenden kommunikativen Strategien – коммуникативные стратегии более высокого уровня; ... auf europäischer Ebene ... eine größere Konvergenz der politischen Maßnahmen erreichen können – ... согласовывать свои действия на европейском уровне.*

Скорее забавным курьезом является случай трансъязычия и однократное самостоятельное и равнозначное употребление английского термина «**Level**» в немецкоязычном тексте: *Die grundlegenden Level sind: A: Elementare Sprachverwendung; B: Selbstständige Sprachverwendung; C: Kompetente Sprachverwendung.*

Следующим по степени терминологической близости с термином «**Niveau**» будет «**Grad an Beherrschung**», что иллюстрируется, правда, единственным примером: *..., welchen Grad an Beherrschung Lernende bei der Wortschatzarbeit erreichen sollten.*

Преимущественное использование термина «**Grad**» приходится на представление дескрипторов владения языком (общим числом 30), т. е. на демонстрацию выстраивания отношений на основе целое – часть, как показывают следующие примеры: *Schwierigkeitsgrad (grammatischer) (20); Fertigungsgrad* (здесь и далее по 1 разу); *Grad der*

Gehemtheit [в тексте на РЯ не переводится (степень скованности)]; *Reifegrad* [в тексте на РЯ не переводится (уровень возрастного развития)]; *Grad der (Un-)Vorhersehbarkeit, Grad ihrer Vertrautheit; Dringlichkeitsgrad; Grad an Gemeinsamkeit / an Differenziertheit / Diskurskompetenz / Formalität, Grad an Offenheit / Bereitschaft / Fähigkeit / an inhaltlicher und/oder struktureller Komplexität*; или на **другое предметное окружение**: *Grad an intrinsischer Motivation; Schriftgrad*.

Также и этот термин является продуктивным для словопроизводства: существительное **Graduierung** и **Graduierungs –und Abtönungsmitteln**, прилагательное **graduell** (по 2 раза).

Межъязыковое сопоставление контекстов употребления терминов подтверждает отсутствие полной или даже частичной эквивалентности терминов «У.в.я.» и «**Grad**»: *ein angemessener Grad an Differenziertheit verfeinern – разработать важный **подуровень** с нужной степенью конкретизации; dieser höhere Grad an Diskurskompetenz – более высокая **степень** дискурсивной компетенции; einen höheren Schwierigkeitsgrad zu signalisieren – указывать на более высокую **степень** трудности; ein hoher Grad an intrinsischer Motivation – высокий **уровень** внутренней мотивации; ein großes Repertoire an Graduierungs –und Abtönungsmitteln weitgehend korrekt verwenden – умеют выражать любые нюансы значения, используя, с высокой **степенью** точности, различные приемы; graduell unterschiedliche Kompetenzen in mehreren Sprachen – **разная степень** владения несколькими языками; Kann Meinungen und Aussagen genau abstufen und dabei z. B. den Grad an Sicherheit/ Unsicherheit, Vermutung/ Zweifel, Wahrscheinlichkeit deutlich machen – Может **дать точную оценку**, выражая, например, уверенность / неуверенность, убежденность / сомнение и т. д.; um den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe zu erhöhen oder zu senken –повысить или снизить **степень** сложности заданий.*

Немногочисленно представлена группа терминов с элементом «**Stand**» в составе сложного слова или в словосочетании со значением в измерительном аспекте, и опять же для демонстрации **дескрипторов владения языком**, общим числом 13 раз: – *Kenntnisstand* (2); – *Stufen des Sprachstands* (здесь и далее по 1 разу); – *Stand einer Diskussion; Lernstand; Sprachstandstest* (8).

В частности, можно привести следующие межъязыковые контексты употребления терминов «У.в.я.» и «Stand»: *das Bewusstsein der Lernenden für den **Kenntnisstand**, den sie erreicht haben, zu entwickeln – самостоятельное определение текущего уровня владения языком; Fortschritte beim Erlernen einer Sprache können in einer flexiblen Reihe von **Stufen** des Sprachstands kalibriert werden – Достижения учащихся обозначены гибкой системой **уровней** достижения, описываемых с помощью соответствующих дескрипторов.*

Для чистоты исследования и картины была осуществлена выборка термина «Höhe» со значением измерения, но она демонстрирует не репрезентацию значения термина «У.в.я.», а значение степени или размера объекта (2 раза): *Anzahl und **Höhe der Stufen** richten sich im Wesentlichen danach, wie ein Bildungssystem organisiert ist und für welche Zwecke die Skalen aufgestellt werden Höhe – Количество самих уровней и их составляющих будут в основном зависеть от организации конкретной образовательной системы и от стоящих перед ней задач.*

Подводя итог исследованию специфики репрезентации лингводидактической категории «уровень владения языком» в немецком языке, можно сформулировать следующие наблюдения. Комплексное исследование осуществлялось на базе двух переводов монографии-оригинала, написанной на английском языке. Переводы создавались автономно, независимо друг от друга.

Сопоставление терминологических систем в разных дискурсах показывает, что в переводе на РЯ, очевидно, осуществлено сужение текста монографии на языке оригинала, по сравнению с переводом на НЯ. Этим может объясняться общее количественное несовпадение при использовании исследуемого термина, его текстовых референтов и контекстуальных синонимов и гипонимов в сопоставляемых языках. При этом категория «уровень владения языком» в РЯ репрезентируется более широким по объему значения термином, более вместительным, более универсальным.

Результаты представления репрезентаций категории «уровень владения языком» свидетельствуют, что для подобных лингвистических исследований востребованными и показательными являются терминологические отношения гипонимии, синонимии, смежности, сходства, целое – часть.

Учет данных связей и отношений позволил отследить формирование терминологической системы репрезентаций категориального термина в каждом из языков. Само выражение количественного значения, объема, признаков категории «У.в.я.» в НЯ существенно более дифференцировано, чем в РЯ, и образует более развернутую систему соответствий русскоязычному термину, в том числе, в зависимости от коннотативных связей: *Niveau / (Niveau)Stufe / Ebene / Level*; с сужением значения на основе отношений смежности, сходства, целое – часть: *Grad / Stand*; и никогда в качестве термина репрезентации количественного значения изучаемой лингводидактической категории не выступает *Höhe*.

Иначе говоря, исследование показывает, что для реализации конкретных нужд терминосистема в РЯ репрезентирована двумя терминологическими единицами, в то время как в предметном дискурсе на НЯ терминосистема представлена пятью терминологическими единицами.

Список литературы

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

Дубровина М.А. Особенности репрезентации термина «уровень владения языком» в лингводидактическом дискурсе // Иностранные языки в контексте культуры. Пермь: ПГНИУ, 2021. С. 36–42.

Лингвистический энциклопедический словарь // ред. В.Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. 685с. <http://tapemark.narod.ru/les/>

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы. Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. М.: Изд-во МГЛУ, 2003.

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 2010 г. URL: <http://ozhegov.textologia.ru/> (дата обращения: 23.02.2021)

Свободная энциклопедия // Русский многофункциональный словарь и тезаурус Викисловарь. URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/> (дата обращения: 23.03.2021).

Толковый словарь немецкого языка // Das Onlinewörterbuch – Duden. URL: <https://www.duden.de/woerterbuch> (дата обращения: 20.02.2021).

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment // Council of Europe: Language Policy Unit, Strasbourg-Cambridge University Press, 2001. 276 S.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Europarat, Straßburg, 2001. Langenscheidt KG, Berlin-München, 2001.

PECULIARITIES OF REPRESENTATION OF THE TERM “LANGUAGE PROFICIENCY” IN LINGUODIDACTIC DISCOURSE

Marina A. Dubrovina

PhD (Education), Associate Professor of the Department of Linguodidactics,
Perm State University
15, Bukireva str., Perm, Russia, 614990

The aim of this article is to study the peculiarities of the representation of the category “language proficiency level” in the linguodidactic discourse in German. The research material is the monograph of the Council of Europe “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment” translated into German. This study will activate the process of comprehension and appropriation by students of the features of the formation of terms and productive terminological elements of linguodidactics, their meaning and functioning in the German-language discourse. The specific formation in the minds of students of an indirect representation of images of ideal objects, their properties and relationships is one of the important components of the training of teachers for the field of foreign language education, their readiness to communicate linguodidactic knowledge in foreign language professional communication. The identification of the specifics of the representation of the declared term is carried out taking into account the relations of synonymy, hyponymy, contiguity, similarity, whole – part. It is concluded that in the subject discourse in German the term system is represented by a larger number of units than the term system in the Russian language.

Keywords: linguodidactic discourse, term, terminological system, level of language proficiency.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Ания Хамитовна Закирьянова

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации,

Уральский государственный медицинский университет

Министерства здравоохранения Российской Федерации

620028, Россия, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3

azakir2012@bk.ru

Статья посвящена проблеме формирования межкультурной компетенции у иностранных обучающихся средствами русского языка. В статье затронут ряд вопросов, связанных с формированием межкультурной компетенции в процессе обучения русскому языку как иностранному с учетом культурных и ментальных различий обучающихся как фактора для создания условий, способствующих успешности диалога культур. Интегративный подход к формированию межкультурной компетенции у студентов реализуется через органическое соединение сознательных и подсознательных компонентов структуры обучения, что позволяет им приобщиться к этнокультурным ценностям страны изучаемого языка и использовать на практике русский язык в ситуациях межкультурного общения.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, высшее образование, иностранный обучающийся, русский язык как иностранный, интегрированный подход.

Процесс формирования мирового образовательного пространства в условиях глобализации сделал доступным получение высшего образования за рубежом. Развивая международное сотрудничество,

академическую мобильность, образовательные организации высшего образования осуществляют обмен учащимися, мотивированными на получение специальных знаний и овладение профессиональными навыками в стране, гражданами которой они не являются. Академическая мобильность как неотъемлемая форма существования интеллектуального потенциала отражает реализацию его внутренних потребностей в движении в пространстве социальных, экономических, культурных, политических взаимоотношений и взаимосвязей [Можаров, Шеремет 2006: 138].

Стабильный интерес к изучению русского языка, сохраняется у большинства выпускников школ, желающих получить высшее образование в России. Необходимость вступления иностранных студентов, обучающихся в российских университетах, в контакт с гражданами, которые принадлежат к культуре, отличной от их собственной, повлекла за собой возникновение проблем, связанных с межкультурным взаимодействием.

Успешность межкультурного взаимодействия связана как со знанием культурных контекстов и владением языковыми навыками иностранными обучающимися, так и с необходимостью формирования у них межкультурной компетенции. Прежде чем перейти к рассмотрению путей формирования межкультурной компетенции, необходимой для адаптации иностранных студентов к обучению в российском университете в условиях другой культуры, определим ключевые понятия.

В научной литературе существуют различные определения понятия «межкультурная компетенция». Каждый автор стремится дать свое собственное определение данному понятию, формулируя его в зависимости от конкретных целей исследования, а также исходя из разнообразия подходов к определению понятия «межкультурная компетенция». Исследования ученых в области определения содержания межкультурной компетенции привели к дифференциации аффективных (овладение межкультурной компетенцией предполагает наличие мотивации и проявление уважения к другой культуре), когнитивных (понятие связано со знанием, пониманием) и поведенческих (наличие у человека личностных качеств, которые отражаются на поведении) характеристик [Корнеева 2004: 58].

Межкультурная компетенция – это способность индивида осуществлять общение на иностранном языке с учетом разницы культур и стереотипов мышления [Гарипова 2002: 111]. «Межкультурная компетенция является специфической компетенцией. Это «мягкий навык», дифференциальный навык, не связанный с конкретной профессией» [Bartel-Radic 2009: 12]. Межкультурная компетенция является не просто приспособлением к культуре другого человека, а адаптацией к специфике ситуации межкультурного взаимодействия [Amado 1998: 88].

Все авторы, определяющие понятие «межкультурная компетенция», исходят из того, что она является специфической (относящейся к конкретным культурам) компетенцией, что владение ею необходимо для понимания ситуации межкультурного взаимодействия, что она способствует адаптации индивида к другой культуре, что проявляется в его поведении, которое позволяет интерпретировать передаваемое сообщение желаемым образом.

Характерной особенностью современного этапа общественного развития является интенсификация процессов межкультурного взаимодействия. В этой связи целью обучения русскому языку как иностранному (РКИ) является как передача лингвистических знаний, умений и навыков, освоение лингвострановедческой информации, так и формирование способности иностранного студента к участию в межкультурной коммуникации. Коммуниканты смогут понять друг друга даже при наличии в речи орфоэпических и грамматических ошибок, однако на процесс взаимопонимания могут повлиять ошибки, связанные с незнанием основ национальной культуры собеседника, со стремлением соединить собственную и чужую культурную идентичность.

Как, какими средствами можно сформировать межкультурную компетенцию у иностранного студента? Культурный компонент в содержании образования отличает то, что он сложен для восприятия, с трудом поддается оценке; он не имеет четкого определения по объему и подвержен постоянным изменениям. Объем и глубина культурного содержания сами по себе представляют сложность при отборе тех аспектов, которые можно системно включить в программу языкового обучения [Тихонов 2000: 97].

Несмотря на имеющиеся трудности, существует возможность использования интегративного подхода к формированию межкультурной компетенции у иностранных студентов в практике преподавания РКИ. При использовании такого подхода необходимо определить цели образовательного процесса, выявить базовые принципы в освоении культурных понятий, уточнить совокупность предполагаемых методов интегрирования культуры в преподавание русского языка, соблюдая баланс при освоении всех видов речевой деятельности.

Интегративный подход к формированию у студентов межкультурной компетенции реализуется через органическое соединение сознательных и подсознательных компонентов структуры обучения, что позволяет обучающимся приобщиться к этнокультурным ценностям страны изучаемого языка и использовать на практике русский язык в ситуациях межкультурного общения. В основе интегративного подхода лежат дидактико-педагогические идеи, представляющие собой также современные тенденции в языковой дидактике [Крестинский 2007: 17]. Для интегративного подхода характерно обучение РКИ как средству коммуникации, при этом успешность развития межкультурной коммуникативной компетенции связана с использованием интерактивных образовательных технологий и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). ИКТ активно используются преподавателями, так они позволяют с одной стороны, индивидуализировать обучение, а с другой – организовать групповую работу (на обучающих платформах), выработать критерии по контролю за усвоением учебного материала и осуществить тестирование, создать мультимедийные презентации, давая возможность обучающемуся выразить при этом собственное понимание новой для него культуры. Благодаря Интернет-ресурсам обучающиеся могут наглядно воспринимать знания о культуре, обычаях и традициях страны изучаемого языка.

Интегративный подход к формированию у иностранных студентов межкультурной компетенции направлен на воспитание у них чувства уважения к изучаемому языку, речи как части общенациональной культуры; на развитие у них ценностного отношения к русскому языку, на раскрытие его возможности отражать социокультурную реальность; на восприятие языка как феномена культуры (цивилизации) – национальной и общечеловеческой [Крестинский 2007: 17].

Процесс формирования межкультурной компетенции предполагает взаимодействие двух культур на основе принципов взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодолению культурных барьеров в нескольких аспектах: знакомство обучающихся с культурой страны изучаемого языка средствами русского языка и усвоение модели поведения носителей русской культуры; восприятие русского языка и русской культуры при сравнении с явлениями родного языка и моделью поведения в рамках родной культуры; развитие личности студента под влиянием двух культур, стремление к соединению собственной и чужой культурной идентичности.

Интегративная концепция формирования межкультурной компетенции при обучении РКИ предполагает опору на самостоятельную работу обучающихся, готовность к которой формируется в образовательном процессе, что обеспечивает развитие творческого потенциала студента, его способности к самосовершенствованию и самоконтролю.

При изучении русского языка иностранные студенты усваивают учебный материал, в котором представлены способы функционирования языка в естественной среде, речевое и неречевое поведение носителей языка в различных коммуникативных ситуациях и раскрывают особенности поведения, связанные с культурными обычаями, традициями, социальной структурой общества, этнической принадлежностью [Гарипова 2002: 112]. Формировать межкультурную компетенцию рекомендуется на основе адаптированных аутентичных материалов (текстов, аудиозаписей, видеороликов), которые являются нормативными с точки зрения языкового оформления и содержат лингвострановедческую информацию [Соловова 2002: 152].

Таким образом, овладение студентом межкультурной компетенцией предполагает сформированность у него совокупности социальных навыков и способностей, используя которые он сможет успешно осуществлять коммуникацию с представителями других культур как в бытовом, так и в профессиональном контексте [Корнеева 2004: 57].

Межкультурная компетенция формируется в процессе обучения общению на иностранном (русском) языке с учетом культурных и ментальных различий носителей языка. Проблемы, возникающие в про-

цессе коммуникации представителей разных культур, понимание ценностей и общепринятых норм поведения являются значимыми факторами в изучении РКИ. Обучающиеся, подготовленные к их решению, могут избежать непонимания, неверной трактовки поведения собеседника, ошибочной интерпретации его реакции и оценки сложившейся ситуации.

Список литературы

Гарипова А.Н. Развитие межкультурной коммуникативной компетентности студентов-спортсменов при изучении иностранного языка // Международная конкурентоспособность университетов: опыт и перспективы создания полиязычной образовательной среды: материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Екатеринбург, 11 апреля 2016 года. Екатеринбург: Уральский университет, 2016. С. 110–117.

Корнеева Л.И. Межкультурная компетенция как условие успешной профессиональной деятельности российских менеджеров // Вестник УГТУ-УПИ, 2004. № 10. С. 54–61.

Крестинский И.С. Формирование интегративного подхода к обучению иностранным языкам в западноевропейской педагогике второй половины XX века: автореф. ... к. пед. н. Тверь, 2007. 20 с.

Можаров М.С., Шеремет А.Н. Академическая мобильность и ИКТ-компетентность будущего учителя и их роль в Болонском процессе // Вестник Томского государственного педагогического университета. Сер.: Естественные и точные науки. Вып. 6(57), 2006. С. 136–140.

Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002. 239 с.

Тихонов В.Г. Культурный контекст в практике преподавания иностранных языков: зарубежный взгляд // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности. 2015. Вып. 3(10). С. 96–102.

Amado G. Angoisse et créativité face aux différences culturelles // Les Cahiers de l'ENSPTT. № 9. 1998. P. 85–90.

Bartel-Radic A. La compétence interculturelle: état de l'art et perspectives // Management international / Gestión Internacional/ International Management. Volume 13. Numéro 4. 2009. P. 11–26.

**INTEGRATIVE APPROACH
TO THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE
FOR INTERNATIONAL STUDENTS**

Aniya Kh. Zakiryanova

PhD (Education), Associate Professor of the Department
of Foreign Languages and Intercultural Communication,
Ural State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation
3, Repin str., Yekaterinburg, Russia, 620028
azakir2012@bk.ru

The article is devoted to the problem of the formation of intercultural competence among foreign students by means of the Russian language. The article touches upon a number of issues related to the formation of intercultural competence in the process of teaching Russian as a foreign language, taking into account the cultural and mental differences of students as a factor for creating conditions conducive to the success of the dialogue of cultures. An integrative approach to the formation of intercultural competence among students is implemented through an organic connection of conscious and subconscious components of the learning structure, which allows them to join the ethno-cultural values of the country of the language being studied and to use the Russian language in practice in situations of intercultural communication.

Keywords: intercultural competence, higher education, foreign learner, Russian as a foreign language, integrative approach.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КВЕСТА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Екатерина Леонидовна Словикова

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15
slowikowa@mail.ru

Мария Алексеевна Сарачева

учитель английского языка,
МАОУ «СОШ № 135 с углубленным изучением предметов
образовательной области «Технология»» г. Перми
614089, Россия, г. Пермь, ул. Старцева, 9
sarachevam@yandex.ru

В статье рассматривается эффективность использования образовательного квеста на уроках иностранного языка как в дистанционном, так и в очном формате для формирования социокультурной компетенции. Анализируются результаты экспериментального применения образовательного квеста на уроках иностранного языка учащихся общеобразовательной школы. Предлагаются задания квеста, способствующие в рамках компетентностного подхода формированию культурно-образовательного контекста обучения современных школьников. Обосновывается эффективность применения квеста в обучении.

Ключевые слова: образовательный квест, цифровизация, социокультурная компетенция, современные технологии преподавания иностранных языков, игровые технологии.

Современный мир характеризуется процессами, которые требуют применения новых педагогических технологий при обучении ино-

странным языкам. Это диктует необходимость использования приемов, которые общеприняты в обществе и теперь входят в сферу образования. Иностранные языки являются областью, где необходимо применение новых подходов, поскольку язык отражает менталитет, национальные особенности, языковые и исторические другой культуры. Они формируют навыки межкультурного взаимодействия обучающихся с представителями других культур.

Можно констатировать, что взаимосвязь изучения иностранного языка и постижения культуры страны изучаемого языка бесспорна. Лингвистика на современном этапе рассматривает язык, не только как средство коммуникации и познания окружающего мира, но и как код наций, имеющий культурный подтекст. Согласно Европейскому стандарту владения иностранными языками, одной из главных компетенций необходимых в любой коммуникативной ситуации является социокультурная компетенция [CEFR 2018: 29].

Образовательный квест в этой связи является особой разновидностью игровых технологий, разноплановой и многоуровневой. Он рассматривается как конструктор для использования разных видов педагогических игр в одной единой форме. Таким образом, квест – это уникальная игровая технология, способная объединить все типы педагогических игр, связав их общей легендой [Angeli, Valanides 2015: 132].

Основной задачей образовательного квеста предстает организация эффективного, рационального использования времени учащимися, а также налаживание процесса поиска и обработки информации [Мороз, Косярский, Борзов, Боровик 2019: 95].

Содержание образовательного квеста как такового должно включать в себя:

- интересный сюжет, который вносит в образовательный процесс интерактивность и творческий компонент;
- роль обучающегося, который действует в пространстве квеста. Это направлено на развитие личностных качеств обучающегося;
- задания квеста, разрабатываемые учителем. Возможно использовать задания из применяемого УМК или создать оригинальные задания, творчески переработанные и подходящие для единого сюжета квеста;
- результат прохождения квеста, достижение поставленной цели.

Для виртуального квеста на уроках иностранного языка характерно использование миссии, детектива, путешествия, коммуникации в качестве объединяющего элемента. Задания для составления виртуального квеста можно разделить на два уровня: репродуктивный и преобразующий. Репродуктивный характеризуется повторением изученного материала ранее, для преобразующего уровня характерно применение аналитических навыков учащихся [Сарачева, Словицова 2021]. После анализа теоретических материалов был разработан образовательный квест «Welcome to London» на основе УМК, составителями которого являются Биболетова М.З., Денисенко О.А., Трубанева Н.Н., «Английский с удовольствием».

Образовательный квест разработан с помощью веб-сервиса «Google Classroom». Данный образовательный инструмент открыт и доступен для всех желающих учителей и обучающихся. Google Класс – это бесплатный сервис для учебных заведений, некоммерческих организаций и преподавателей, желающих перевести обучение студентов на новый уровень, не ограниченный пределами аудитории [Евдокимова, Сапожникова 2018: 186].

Стартовая страница виртуального образовательного квеста содержит приветствие, легенду, вводную анкету, необходимую для идентификации учащегося и инструкцию к выполнению заданий. Структура виртуального образовательного квеста базируется на втором и третьем блоке УМК «Enjoy English» для 5 класса. Это обусловлено переходом учащихся в среднее звено обучения и актуальностью формирования социокультурной компетенции.

Учащиеся приступают к выполнению квеста, начиная с первого задания «So beautiful London». Задание предполагает погружение в атмосферу Лондона и в легенду квеста. Ученики просматривают аутентичное видео о достопримечательностях столицы Великобритании и выполняют лексический тест, соединяя фотографии достопримечательностей с их названиями. Социокультурные умения, развивающиеся при выполнении упражнения: понимать социокультурные реалии в рамках изучаемого материала, опознавать и употреблять лексику, обозначающую предметы и объекты культуры страны изучаемого языка.

Все задания квеста составлены с учетом этапов формирования и развития социокультурной компетенции. Первое задание квеста соот-

ветствует мотивационному этапу, следующие четыре этапа – информативному этапу, этап организации сотрудничества представлен в видео диалогического высказывания между учащимся и иностранным сверстником. Все этапы виртуальной образовательной квест-игры объединены общей легендой.

Для проверки эффективности использования образовательного квеста было проведено диагностирование уровня социокультурной компетенции учащихся 5 класса до и после применения данной технологии.

В исследовании принимали участие 79 человек. Работа в классе педагогом строилась в форме традиционного подхода к обучению. Первое контрольное тестирование было проведено после изучения первых 3 блоков учебника: «Hello! Nice to see you again!», «We are going to travel to London», «Faced of London». Второе контрольное тестирование проводилось через 2 недели, после прохождения виртуального образовательного квеста «Welcome to London». Как гипотеза педагогического исследования выступала мысль о том, что применение игровых технологий, в форме виртуального образовательного квеста, способствует формирования социокультурной компетенции во время обучения школьников иностранному языку.

Основываясь на принципе составителей курса «Enjoy English» о том, что ученик, переходящий на третий уровень образования (основное общее образование) должен владеть ИЯ на уровне A1 – Basic User (элементарное владение иностранным языком, уровень выживания) были выделены три уровня сформированности социокультурной компетенции учащихся 5–ых классов.

После первого тестирования удалось выявить, что 60 человек имеют низкий уровень социокультурной компетенции, что составляет 75,9 % учащихся, 12 человек имеют средний уровень владения, т. е. 15,1 % и 7 высокий уровень, т. е. примерно 9 %. Прохождения квеста занимало у учащихся от 30 до 60 минут. 100 % учащихся успешно справились с выполнением тестом и прошли виртуальный образовательный квест. Через 14 дней после завершения выполнения квеста последним учеником, всем учащимся было предложено вновь пройти контроль остаточных знаний.

После повторного контроля остаточных знаний результаты получились следующие:

- высокий уровень сформированности СКК – 26 человек, 32,9 %;
- средний уровень сформированности СКК – 36 человек, 45,5 %;
- низкий уровень сформированности СКК – 17 человек, 21,6 %.

Анализируя результаты, можно сделать следующие выводы:

1. В результате прохождения виртуального образовательного квеста «Welcome to London» все ученики увеличили свой объём знаний по социокультурным темам.

2. В результате выполнения квеста у учащихся 5 классов расширился лексический запас для обозначения предметов и объектов быта и культуры страны изучаемого языка.

3. Ученики научились оперировать знаниями о культурном наследии страны изучаемого языка в ходе построения собственных высказываний и интерпретировать лингвострановедческие факты.

4. Оптимизация учебных материалов с учетом современных реалий дала возможность заменить часть текстов на новые, приближенные к актуальным событиям, происходящим в мире, удовлетворить актуальные коммуникативным потребностям школьников и увеличить темпы формирования социокультурной компетенции в целом.

Успешное завершение квеста и достижение цели рекомендуется принимать в качестве итогового результата всей работы и оценивать положительной оценкой. Выполнение заданий квеста может проходить во время классной работы совместно с педагогов, либо применяться в качестве домашнего задания. Использование квеста успешно реализуется при дистанционной форме обучения.

Социокультурно направленное использование образовательного квеста в учебном процессе на занятиях по иностранному языку повышает мотивацию обучающихся к изучению культуры страны изучаемого языка и к использованию информационных технологий в своей учебной деятельности, что способствует полноценному развитию социокультурной, коммуникативной, социально-информационной, учебно-познавательной, когнитивной и специальной компетенций обучающихся.

Итак, виртуальный образовательный квест предлагает широкий спектр возможностей для реализации комбинации отдельных игровых приемов при формировании социокультурной компетенции. Эта игровая технология реализуется в рамках удаленного дистанционного образования. Изучение особенностей и эффективности виртуального образовательного квеста в процессе обучения иностранным языкам является весьма интересной и перспективной задачей.

Список литературы

Биболетова М.З. Enjoy English: учебник английского языка для 5 классов. М.: Дрофа. 2018.

Евдокимова М.Г., Сапожникова О.С. Программа Google Classroom как инструмент формирования автономности студента в процессе личностно-деятельностного обучения иностранным языкам // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 2. С. 183–191.

Мороз О.В., Косярский А.А., Борзов К.А., Боровик О.Г. Игровая квест-технология в системе дополнительного образования // Школьные технологии. 2019. № 6. С. 94–97.

Сарачева М. А., Словикова Е.Л. Квест как средство формирования социокультурной компетенции// Иностранные языки в контексте культуры: межвуз. сб. ст. по материалам конф. ПГНИУ. 2021. С. 99-104.

Angeli C. & Valanides N. Technological Pedagogical Content Knowledge. NY: Sptinger. 2015. 333 p.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. // Council of Europe. 2018.

THE EFFICIENCY OF USING AN EDUCATIONAL QUEST IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Ekaterina L. Slovikova

PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguodidactics,
Perm State University
15, Bukirev str., Perm, Russia, 614068
slowikowa@mail.ru

Maria A. Saracheva

English Teacher,
High School with Profound Studying of Subjects
of the Educational Area «Technology»
9, Startsev str., Perm, Russia, 614051
sarachevamaría@mail.ru

The article looks at efficiency of using an educational quest in foreign language lessons in distance and full-time teaching for the formation of socio-cultural competence. The results of the experimental application of the educational quest in the lessons of a foreign language of secondary school students are analyzed in this article. The tasks of the quest are proposed that contribute to the formation of the cultural and educational context of teaching modern schoolchildren within the competence approach.

Keywords: educational quest, digitalization, socio-cultural competence, modern technologies of teaching foreign languages, game technologies.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ

Светлана Филипповна Плясунова

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15
plyasunowa.s@yandex.ru

Анастасия Андреевна Путина

магистрант факультета современных иностранных языков
и литератур, специальности «Педагогическое образование»
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15
putinanastya@mail.ru

Статья посвящена развитию навыка чтению в условиях цифровой среды. Одним из современных 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 трансформации образования.

Ключевые слова: цифровизация, интеллект-картирование, онлайн-пространство, интерактивная доска.

В настоящее время иностранный язык является базовым элементом современной системы образования. Концепция многоязычия становится одной из ключевых тем в соответствии с общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком, целью становится «развитие такого лингвистического репертуара, где есть место всем лингвистическим умениям» [CEFR 2001].

В последние годы происходят глобальные изменения в педагогическом процессе, это обусловлено как внешними, так и внутренними факторами. Изменяются требования к учебному процессу, появляется такое направление как цифровая дидактика. 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.

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.

В настоящее время в центре внимания исследователей лингвистики и лингводидактики находятся когнитивные механизмы, изучение которых открывает новые возможности при разработке методики обучения чтению и способствует созданию эффективных способов усвоения информации. Актуальным становится применение когнитивной визуализации при обучении иностранному языку, которая выполняет когнитивную функцию, и заключается в развитии познавательных способностей и критического мышления обучающихся. Одним из таких методов работы с текстами является интеллект-картирование, которое, собственно, и визуализирует изучаемую информацию, т.е. представляет собой особый вид когнитивной визуализации.

Термин интеллект-карт (в оригинале “mind-maps”) не является новым для современного этапа лингводидактики. В основе теории интеллект-карт лежит представление о принципах работы человеческого мозга. Наше мышление, согласно концепции Тони Бьюзена, имеет ветвящуюся структуру. Составление интеллект-карт позволяет вовлечь в мыслительный процесс как левое, так и правое полушарие головного мозга и представляет мышление радиантно, а не линейно. Особенность интеллект-карт заключается в том, что они имеют ветвящуюся иерархическую структуру, что напоминает нейронную сеть, где каждый элемент связан с другим [Бьюзен].

Интеллект-картирование – это особый вид когнитивной визуализации, это модель тех речемыслительных процессов, которые находят свое выражение в тексте. В тексте остаются «следы» этой деятельно-

сти. На их основе мы можем реконструировать речемыслительный процесс, то есть построить модель, которая является инструментом познания реальных процессов речевой деятельности.

В рамках обучения в онлайн пространстве существует множество ресурсов, содействующих при создании 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 заключается в заполнении шаблона необходимыми словами и фразами. Данные ресурсы обладают важными достоинствами – они просты в использовании и достаточно экономны по времени.

При работе с текстом или с массивами текстом наиболее удобны ресурсы, совмещающие в себе интерактивные доски. Они позволяют использовать более широкий функционал. В список таких ресурсов можно внести: Miro, ClickUp, Conceptboard, Mural.

Для выявления наиболее эффективных онлайн-платформ для образовательной цели, необходимо сформулировать четкие критерии отбора подобных ресурсов. Для выполнения данной задачи был проведен опрос среди преподавателей иностранного языка, который включал в себя выбор существенных критериев, на которые требуется обратить внимание при выборе платформы для, способствующей организации самостоятельной работы студентов. Опрос проводился заочно с помощью интернет-опросника Google Формы. В качестве респондентов участие принимали преподаватели иностранных языков, которые имеют опыт в организации самостоятельной работы учащихся и применяют цифровые технологии на занятиях. В анкетировании приняли участие 18 преподавателей иностранных языков. Респондентам было предложено выбрать один или несколько вариантов среди предложенных критериев, играющих ключевую роль при выборе онлайн платформы для организации самостоятельной работы студентов. Результаты опроса показали, что наиболее значительными критериями для выбора онлайн-платформы выступили: простота использования навигационных решений (95% опрошенных), наличие мобильного дизайна (83%), возможность коллаборации (61%), масштабируемость (50%) и интерактивность (50%).

На основе вышеуказанных критериев была составлена сводная таблица с характеристикой каждого ресурса, предоставляемых возможность работы с интеллект-картами. Для сравнения был выбран ряд интерактивных виртуальных досок с различным функционалом. Под интерактивной виртуальной доской Азимов Э.Г. и Щукин А.Н. понимают «компьютерное приложение, оперирующее графическими или текстовыми образцами, позволяющее нескольким пользователям разных компьютеров, входящих в одну сеть, использовать один и тот же образец одновременно» [Азимов, Щукин 2009].

В результате сопоставления различных интерактивных платформ в качестве основной была выбрана доска Miro, которая предоставляет наибольшее количество возможностей работы с интеллект-картами и текстовыми материалами. Платформа представляет собой безграничную онлайн доску с большим набором инструментов для различных целей и направлений. Интеллект-карты помогают структурировать и организовывать информацию. В связи с этим необходимо показать алгоритм составления интеллект-карт и работы с ними. В данной работе внимание уделяется алгоритму создания интеллект-карт в онлайн пространстве с помощью платформы Miro.

В рамках данного исследования интеллект-карта создавалась на основе материала из пособия Полозовой В.П. «ENGLISH FOR POST-GRADUATES». Данное пособие представляет собой основной ресурс для работы со студентами-магистрами юридического факультета.

Основной темой и целью работы является составление монологического высказывания на английском языке, направленного на раскрытие главных идей научного исследования студентов. Общей темой всех текстов является «Scientific Research», поэтому мы помещаем ее в центральную часть доски. Эту процедуру можно сделать, выбрав шаблон “mind-map” в соответствующем разделе. Именно от этого общего концепта будут разветвляться остальные ключевые понятия. Помимо слов и словосочетаний слоты интеллект-карты могут представлять собой фразы, ключевые паттерны для составления монологического высказывания. Также Miro позволяет добавлять ссылки, изображения и документы, что позволяет хранить интеллект-карты и тексты в одном месте. Затем отбираем ключевые понятия, в которых содержатся основные признаки, рас-

крывающие тему. Каждое понятие имеет ассоциативные связи с основным концептом и в когнитивной лингвистике обозначаются слотами.

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. Представим отрывок из текста, посвященный основной теме: *«I would like to say a few words about my investigation. The subject of my investigation is microbiology. Research of this problem began with the idea of my scientific adviser. And I appreciate the opportunity to work with such a scientist»*. В данной фрагменте можно выделить следующие ключевые понятия – слоты: «investigation», «subject of investigation», «research», «scientific adviser», «appreciate opportunity», «scientist». 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.

Существенное преимущество Migo состоит в том, что на платформе есть возможность прикреплять ссылки на сторонние источники или документы. 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 Google Forms.

Интеллект-карты заставляют увидеть взаимосвязи между объектами, идеями и проследить зависимости, выделить главный и второстепенный материал, что позволяет структурировать информацию удобным способом для последующей ее обработки и использования [Хиневич 2019]. Овладение студентами методом интеллект-картирования и его использование обусловят переход их мыслительной деятельности на более высокий уровень усвоения учебного материала, разовьет способность творчески мыслить, находить нестандартные решения, уметь проявлять инициативу, что является основным критерием качественного образования.

Список литературы

Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление / пер. с англ. Е.А. Самсонов; Худ. обл. М.В. Драко. Мн.: ООО «Попурри», 2003. 304 с.

Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.

Хиневич В.И. Интеллект-карты для активизации учебно-познавательной деятельности студентов: учебно-методическое пособие для студентов учреждений высшего образования по специальности 1-54 01 03 «Физико-химические методы и приборы контроля качества продукции»/ В.И. Хиневич, В.В. Паневчик, М.В. Самойлов. Минск: БГТУ, 2019. 90 с.

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

MIND-MAPS AS A TOOL OF TEACHING READING IN A DIGITAL ENVIRONMENT

Svetlana F. Plyasunova

PhD (Philology), Associate Professor of Linguodidactics Department
Perm State University
15, Bukirev str., Perm, Russia, 614068
plyasunowa.s@yandex.ru

Anastasia A. Putina

Master's Degree Student of Pedagogy,
Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures,
Perm State University
15, Bukirev str., Perm, Russia, 614068
putinanastya@mail.ru

The article is devoted to the development of reading skills in a digital environment. One of the modern methods of processing text information is intelligence mapping. In modern conditions of mass opening of online courses and the development of electronic technologies, there are more and more online resources that contribute to effective learning as part of the transformation of education.

Keywords: digitalization, mind mapping, online space, interactive whiteboard.

COMMON ERRORS OF TAIWANESE VERY YOUNG LEARNERS OF ENGLISH

Elena L. Yakovleva

PhD, Assistant Professor, Department of English,
Wenzao Ursuline University of Languages
80793, Taiwan, Kaohsiung city, Sanmin District, Mintzu 1st Rd., 900
elena.yakovleva75@gmail.com

The paper presents the results obtained in the long-term projects “Bilingual kindergartens in Taiwan: ESL learning by preschoolers”. This article is focused on the analysis of the most common linguistic difficulties encountered by Chinese very young learners of English. They include the common grammatical errors such as omission of the inflectional morpheme -s, formation of negative sentences; as well as phonological errors such as epenthesis, deletion, substitution and others. The author also emphasizes the importance of the didactical remedies for eradicating these errors, e.g. simple explanation by means of visual aids and clear correct repetition of the words.

Keywords: deletion, epenthesis, error, interference, omission, substitution.

Taiwan, an island in East Asia, has strived to promote the English learning as a foreign language since preschool age in many bilingual kindergartens. The author has been working with Taiwanese preschoolers (whose native language is often Chinese and Taiwanese; herewith used interchangeably) for more than ten years while conducting several research projects. One of them investigated difficulties encountered by Taiwanese children during the English learning process. “Children instinctively apply the skills they develop in their first language acquisition to their second language learning [SLL]” [Tavil, Uşisağ 2009: 300]. It often leads to the interferences, i.e. where the knowledge of first language (L1) will be

applied to second language (L2), resulting in errors, which are very common, especially in early stages [ref. Krashen 1987]. Those errors caused through encountering of (two) different language systems bear the grammatical, lexical, and phonological nature.

The differentiation process between distinct languages takes a long time by children. Therefore, the teacher needs to make explicitly the difference between L1 and L2 for children to expose them to such divergence. For example, the speakers of Chinese as analytic language (with no inflections but “helper words”) often omit the addition of the bound inflectional morpheme /-s/ in its three functions in English, namely in plural, possession and 3rd.pers.sg. Therefore, the teacher should make the children aware of the highly important distinction between the plural and singular form of English nouns by saying e.g. *one apple, two apples-s-s, three apples-s-s* etc. while reading books or showing flashcards. At the beginning, such exercises make clear for children that normally only one item does not have the morpheme -s that is added in the plural form. Similarly, the children often build an incorrect sentence like **Jonathan jump* where the bound, inflectional morpheme -s is also omitted. Later, the Taiwanese university students have a big problem to correct this common interference, namely to add the inflexion -s to the verb in the 3 pers.sg., present tense (e.g. *she smiles*), whereas -s is often murmured or dropped by them. Furthermore, the children often confuse the sentences like *The boy says* and *The boys say* as they are not sure where to add -s. The teacher should explain the conjugation of the verbs in English together with the plural and singular form of the nouns by means of visual aids. Some studies [Dulay, Burt 1973; Hakuta 1978; Gavruseva, Lardiere 1996; Rice, Wexler 1996; Haznedar 2001; Paradis 2005] also drew attention to this and other errors in the grammatical morphology did by preschoolers who had been learning ESL. These researchers also concluded that ESL children take a long time to be accurate with 3rd. pers.sg. -s. However, the researchers couldn't reach agreement on the question whether the structure of L1 greatly influences the SLL or SLA. Dulay and Burt [1973] found that the acquisition of the morpheme 3rd. pers.sg. -s in the L2 is independent of L1 because it was similar for both native speakers of Spanish or Chinese. Hakuta [1978] figured out that the error with 3rd. pers.sg. -s for Japanese learners of English is also problematic. Paradis [2005] pointed out that the native speakers of languages with non-inflectional morphology like Chinese or Vietnamese may be less

attentive to bound morphemes forgetting to add them than the learners of inflectionally rich L1 like Spanish or Arabic. My observational approach in different Taiwanese bilingual kindergartens revealed that the omission error of the final morpheme *-s* in plural form or in 3rd.pers.sg. will often occur by (very) young learners due to their lack of knowledge and practice. Unfortunately, it will not often be corrected by teachers, thus building an incorrect basis of English grammar from the beginning of SLL. Furthermore, my class observations showed that after some practice, the children have become more aware of the correct pronunciation in these grammatical aspects, which belong to the “simple” grammar learned first by children [ref. Krashen 1987]. So, considering the different nature of Chinese language, the emphasis on some grammatical aspects is necessary by English teachers of Chinese students to avoid such systematical morphological and phonological errors. As EFL teacher I strongly believe that a simplified explanation and practice of adding the final morpheme *-s* and its correct pronunciation should be practiced at the preschool age of Chinese learners to facilitate their further English learning process. In addition, many educational materials like textbooks, posters, and flashcards use mostly the plural form probably as a part of pedagogic strategy to introduce the new vocabulary to the learners making them familiar with the plural of English nouns first. Some researchers [Rice, Wexler 1996; Bedore, Leonard 1998; Paradis 2005; Jia, Fuse 2007] also stated in their studies that the addition of homophonous suffixes *-s* was done by L2 learners of English more frequently with the non-tense-related morphemes like in the plural form and possessive *-s* than in the tense-related morphemes like 3rd. pers.sg. According to the studies by Paradis [2005] and Jia & Fuse [2007], most young L2 learners of English showed over the years the highest level of mastery with the plural form in comparison to the lowest level of performance in the third person singular. The adding of the suffix *-s* to the verb in the 3rd.pers.sg. is often difficult for Chinese speakers to use fluently [ref. Yeldham 2001: 14]. Such phenomenon is also called *missing surface inflection hypothesis* in the error analysis proposed by Ionin and Wexler [2001].

Another grammatical difficulty of Taiwanese children occurs in the negation of affirmative sentences. Some children could easily utter the sentence *I like reading* but couldn't negate the same sentence, while saying incorrectly **I no like reading*. Such interference comes from the structure

of Chinese negative sentence simply with particle *bu* ('no') before the predicate. Krashen [1987: 103] also pointed out that the learners of ESL tend to place the negative marker without auxiliary between the subject and verb. *No* is one of the first words through which the child expresses her/his dislikes or disagreements. So, the teacher should practice more the negative sentences with the auxiliary structure *I don't ... / I'm not...*, that is, in fact, a difficult and long learning process for children.

Another difficulty by ESL very young learners refers to the pronunciation of English words. Such phonological errors bear a different nature and can be classified into different categories. According to Foster [1990], the children have a certain amount of difficulty physically pronouncing the words of the language they are learning, especially related to a certain position of the sound in the word. It means, the same sound can be pronounced correctly in one position of the word but not in another one. One interference with phonological nature could be observed in the speaking of the Taiwanese children when they add a vowel as flexion to some words, e.g. *broom^a*, *rabbit^e*. It occurs because most Chinese words (usually one character) consist of CV or CCV combination (consonant and vowel). Other common interference occurred in the pronunciation of the words ending with *t*. Some Chinese children have pronounced *-t^s* in such words like *foot*, *minute*, *net*, *plant*, *snout*, *trot*, *vet*, what was fairly hard to eradicate. Besides, the **aspiration** of the sound [p] in the word *empty* occurred by some kids while adding the fricative sound *f*: **empty^f*. Such phonological phenomenon is known as **epenthesis**, i.e. the addition of one or more sounds to a word. Epenthesis can be divided into the **excrecence**, i.e. the addition of the consonant (*net^s*, *snout^s*, *upset^s*), and **anaptyxis**, i.e. the addition of the vowel (*ant^e*, *axe^e* *broom^e*, *girl^e*, *goat^e*, *rabbit^e*). **Anaptyxis** often occurs in the words ending with the stops *-b*, *-g*, *-d*, *-k*, *-t* e.g. *bag^e*, *bib^e*, *book^e*, *desk^e*, *donut^e*, *jet^e*, *jug^e*, *kick^e*, *king^e*, especially mispronounced by the three-four-year-old Chinese children. As can be seen, interference in form of anaptyxis often occurs with one-syllable English words ending with a consonant because Chinese words usually end with vowel. Only after several repetitions of correct pronunciation together with a teacher, the child could pronounce the word correctly, i.e. without adding *-e* at the end.

Other phonological errors, namely **deletion** and **substitution**, have occurred in the Taiwanese children's pronunciation of English words. Deletion often occurs in terms of long words. It occurred more often among children of the youngest and middle groups, especially in terms of morpheme *-s* indicating the plural form of noun or the deletion of the final sound or even syllable in such words as *ambul[ance]*, *elev[ator]*, *enve[lope]*, *ki[te]*, *neckl[ace]*, *nigh[t]*, *octopu[s]*, *ow[l]*, *pla[te]*, *rocke[t]*, *schoo[l]*, *see[d]*, *sho[p]*, *sli[de]*, *slip[per]*. As seen, the deletion often occurs with the words ending with the voiceless alveolar stop sound *-t*, e.g. in *pla[te]*. The deletion of a sound in the beginning or middle of the word has occurred seldom, e.g. *[n]ew*, *hos[p]ital*. Only when the teacher pronounced the word several times clearly, did the children try their best to speak it out correctly. **Substitution** is also a common phonological error by many children, where they replace one or several letters through other wrong letters, e.g. **ahs* instead of *axe*, **forse* instead of *horse*, **phynician* instead of *physician*, or **dju* instead of *zoo*. Another kind of substitution has occurred in the words sounding similar, e.g. *alligator* and *elevator*, where voiced velar **-g** in *alligator* was substituted through voiced labiodental **-v**. To separate these two words, the teacher asked to repeat a tongue twister '*the alligator stuck in elevator*' pronouncing it slowly. The self-composed tongue twisters or other rhymed forms can be used for pronunciation practice. To make the children aware of such mistakes, the teacher corrected the children's pronunciation saying both the wrong pronunciation with negation (*not *phynician*) and emphasized right variant of the word's pronunciation. Some Taiwanese children often substituted the voiced labiodental sound **-v** through voiced bilabial sound **-b**, e.g. **ban* instead of *van*, **enbelope/*engelope* instead of *envelope*, **riber* instead of *river*, **best* instead of *vest*, **bet* instead of *vet*. It could be explained that the articulation of the stop **-b**, where the airflow stops and then is released, is easier than the articulation of the sound **-v**, where the airflow doesn't stop completely.

Sometimes the combination of different phonological errors occurred in one word, e.g. substitution with deletion in *scissors*, which was pronounced by few children as *[*sidor]*. In another word *yacht*, the substitution with the excrescence occurred by some children changing the word into **yakt^s*. My practice showed that it was not enough just to say the right pronunciation as the children couldn't understand their error; the child needs to repeat the

word properly several times. It is very desirable that every teacher as non-native speaker also would pay more attention to her/his pronunciation to avoid such phonological interferences by some children. Through my long-term observation, it was evident that mostly the younger and middle group children produce such phonological errors.

As described above, the plurality of noun, the verb conjugation, the parts of speech, the negation and other grammar aspects as well as such phonological errors like deletion, substitution, and assimilation are the main linguistic difficulties in ESL process encountered by Asian children. Some researchers consider such interferences or interlanguage in general as transitional phase from L1 to L2. However, some researchers (e.g. Smith) warned that such transitional stage in the learner's development could also be the final stage, i.e. remaining with errors. In the SLA theory, there is a disputable issue whether the error correction is effective. In agreement with Hendrickson's hypotheses [1978], the errors should be corrected, especially those made by unconscious learners as kindergartners, and they should be corrected in the direct way pointing out the error. In my opinion, the inductive (indirect) approach would unlikely work for the very young learners as the grammar hasn't been taught directly. The teacher should correct explicitly the most frequent and the most stigmatized errors, which impede the SLL and further communication. It could be done in the way of the correct repetition by the teacher and the explanation, if necessary. Furthermore, the correction should occur afterwards without interrupting the child's thoughts and speaking. However, the overuse of correction could impede fluency in the L2 [ref. Gingras 1978, 90]. To conclude, the teacher should put an ongoing effort on eliminating such interferences made by very young learners.

References

Dulay H., Burt M. Should we teach children syntax? // *Language Learning*. № 24. 1973. P. 245–258.

Foster S.H. *The communicative competence of young children*. London & NY: Longman, 1990. 238p.

Gingras R.C. *Second-language acquisition & Foreign language teaching* // In R.C. Gingras (Ed.), *Second-language acquisition & Foreign language teaching*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1978. P. 88–97.

Hakuta K.A. report on the development of the grammatical morphemes in a Japanese girl learning English as a second language // In E. Hatch (Ed.), *Second language acquisition: A book of readings*. Rowley, MA: Newbury House, 1978. P. 132–147.

Hendrickson J. Error correction in foreign language teaching: recent theory, research, and practice // In K. Croft (Ed.), *Readings on English as a Second Language*. Cambridge, MA.: Winthrop, 1978. P. 153–175.

Ionin T., Wexler K. L1-Russian children learning English: Tense and overgeneration of be // In X. Bonch-Bruevich (et al.) (Eds.). *The past, present, and future of second language research: Selected proceedings of the 2000 Second Language Research Forum*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2001. P. 76–94.

Jia G., Fuse A. Acquisition of English grammatical morphology by native Mandarin-speaking children and adolescents: age-related differences // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. № 50. 2007. P. 1280–1299.

Krashen S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1987. 209 p.

Paradis, J. Grammatical morphology in children learning English as a second language: Implications of similarities with specific language impairment // *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. № 36. 2005. P. 172–187.

Tavil Z.M., Uşisağ K.U. Teaching vocabulary to very young learners through games and songs // *Ekev Akademi Dergisi Yil, 13Sayı*. № 38. 2009. P. 299–308.

РАСПРОСТРАНЕННЫЕ ОШИБКИ ТАЙВАНЬСКИХ ДОШКОЛЬНИКОВ, ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Яковлева Елена Леонидовна

PhD, ассистент профессора кафедры английского языка,
Венцао Урзулин языковой университет
80793, Тайвань, г. Гаосюн, р-н Санмин, ул.1-ая Минцун, 900
elena.yakovleva75@gmail.com

В статье представлены результаты многолетних проектов «Двуязычные детские сады Тайваня: изучение английского языка дошкольниками». Эта статья посвящена анализу наиболее распространенных языковых трудностей, с которыми сталкиваются китайцы, изучающие английский язык в очень раннем возрасте. К ним относятся распространенные грамматические ошибки, такие как пропуск флективной морфемы -s, образование отрицательных предложений; а также фонологические ошибки, такие как эпентеза, удаление, замена и др. Автор также подчеркивает важность дидактических средств для искоренения этих ошибок, напр. простое объяснение с помощью наглядных пособий и четкое правильное повторение слов.

Ключевые слова: удаление, эпентезис, ошибка, интерференция, пропуск, замена

МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЦИФРОВОЙ ДИДАКТИКЕ

Катрин Кёпке

доцент кафедры лингводидактики

Пермский государственный национальный исследовательский университет

614068, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15

psu@mail.ru

Цифровое обучение – новый способ обучения и преподавания с применением цифровых технологий в информационном обществе и обществе, основанном на знаниях. Понятие «цифровое обучение» на сегодняшний день почти вытеснило понятие «электронное обучение» (E-learning), используемое для описания конкретных учебных инструментов с использованием электронных технологий. В «цифровое обучение» входит весь цифровой процесс обучения, знания по использованию цифровых медиа, особые методы по работе с ними, ориентированные на интеграцию в цифровой мир и изменившаяся роль преподавателя и учащегося. Но использование цифровых обучающих медиа автоматически не включает в себя новые методы обучения. Тем не менее, большинство цифровых учебных медиа ориентировано на использование при самостоятельном обучении. В отличие от традиционных форм цифровые сценарии обучения учитывают требования современного урока иностранного языка, а именно индивидуализацию учебного процесса, кооперативное обучение и эффективное использование опыта учащегося с точки зрения межкультурной дидактики иностранного языка. В первой части статьи представлены достоинства этого подхода и перечисляются критерии, способствующие успеху процесса обучения в цифровом формате. Предшественники цифровых сценариев обучения – традиционное заочное обучение, учебные программы на компакт-дисках (Computer based Trainings / СТВ) или аудиокассетах и образовательное телевидение. В цифровых сценариях встречаются элементы этих форм обучения. Проведение циф-

ровых сценариев схоже с образовательным подходом «смешанного обучения» (Blended-Learning). В нём происходит попытка создания образовательной модели, интегрирующей электронные медиа в очный урок, где фазы самостоятельного обучения проходят в онлайн-формате. Благодаря новым возможностям цифровых медиа возникает необходимость реорганизация процесса обучения и преподавания, изменения роли преподавателя и учащегося и также учебного материала.

Ключевые слова: цифровые обучающие медиа, цифровые методы обучения, цифровые сценарии обучения, смешанное обучение, стратегии обучения.

Основная часть

Необходимость использования и интеграции цифровых медиа в урок появилась уже давно. В преимущественно цифровом обществе автоматически изменяются привычные способы письменной, устной, аудио и визуальной коммуникации учащихся, и происходит изменение учебных процессов. Успешное использование на уроке цифровых медиа тесно связано с их преимуществами по отношению к традиционным методикам преподавания.

Цифровые медиа позволяют осуществлять гибкую организацию учебного процесса в отношении не только места, времени и длительности обучения, но и в отношении траектории обучения и его содержания. Благодаря различным цифровым учебным приложениям преподаватели могут лучше учитывать интересы и склонности учащихся и давать им возможность интенсивной самостоятельной работы. Помимо этого, с помощью мультимедиа презентаций и игровых сценариев обучения можно повысить учебную мотивацию и наглядно представить сложные темы через визуализацию, анимацию и симуляцию.

Так, например, Грасс в исследовании действенности грамматических анимаций в программах электронного обучения на примере предлогов с двойным управлением в немецком отмечает лучшее их усвоение благодаря визуализации и созданию ментальных моделей [Grass, 2013]¹.

¹ Согласно Пиаже, ментальные модели – когнитивные конструкции, с помощью которых опыт или мышление структурируются таким образом, что происходит систематизация знания для эффективной достоверности или симуляции определённых взаимоотношений окружающего мира и событий в представлении человека.

Коцма рассматривает новые медиа с точки зрения мультимедиальности – подача информации при их использовании должна способствовать обработке информации необходимых когнитивных процессов. Гипотеза Коцмы подтверждается другими учёными: Павио (теория двойного кодирования) (Pavio, 1986), Майером (когнитивная теория мультимедиального изучения) (Maeyer, 2005). Они пишут, что целенаправленное использование цифровых медиа и вызванное им мультимодальность и мультикодирование поддерживают когнитивные процессы и способствуют лучшему усвоению материала. Теория когнитивной гибкости Шпиро и Дженга (1991) подкрепляет идеи Коцмы о вкладе новых медиа в облегчение сложных учебных процессов.

Дальнейшее преимущество новых медиа состоит в их вкладе в эффективное использование аутентичного материала на коммуникативно-ориентированном уроке. Таким образом на образовательной платформе можно выложить интерактивные задания, глоссарии, энциклопедии, библиотеки, списки ссылок и списки литературы.

Благодаря использованию цифровых медиа повышается интерактивность работы не только в группе, но и между участниками из разных стран. С помощью интерактивных досок с использованием аудио и видео преподаватели могут модерировать неоднородные классы без особых технических сложностей [Roche 2008: 250–252].

Кроме того, цифровая среда¹ даёт преподавателю или организатору курса следующие преимущества:

- 1) быстрое, не зависящее от места нахождения преподавателя распределение учебного материала;
- 2) малозатратная его актуализация;
- 3) эффективное составление новых учебных заданий;
- 4) повторное использование и дополнение предыдущих заданий.

Цифровые медиа могут облегчить очное занятие с организационной точки зрения: автоматическое сохранение оценок учащихся, дополнительные инструменты по диагностике, автоматические сообщения о проверке и электронная проверка [Wache 2003: 3].

¹ Цифровая среда – виртуальное место, на которое можно зайти с помощью браузера, где преподаватель выкладывает учебный материал (данные, видео, задания, ссылки). Система учебного менеджмента собирает различные инструменты обучения и преподавания в одном месте.

Некоторые авторы указывают на необходимость соблюдения определённых критериев для использования потенциала новых медиа [Roche 2008: 250–252; Wache 2003: 6]. Так Рохе пишет, что каждый учащийся должен учиться с использованием цифровых медиа, согласно своим потребностям, самостоятельно определяя объём материала, темп, вид речевой деятельности и тему. Помимо этого, в зависимости от уровня владения языком и целей обучения учащихся им предлагаются различные траектории обучения или методы обучения. Они определяются совместно с куратором или самостоятельно в зависимости от опыта обучения и потребностей учащегося. Рохе советует определить личные интересы и потребности учащихся к началу курса.

Осуществление этого требования в школе или университете, где существует учебный план, определяющий темы, объём изучаемого материала и тип его прохождения, остается в научной литературе открытым. Также не учитывается классификация цифровых медиа с учётом образовательной культуры, опыта и потребностей учащихся. Открытые и практико-ориентированные формы урока, ориентированные на мнение и опыт учащихся применяются для индивидуализации учебного процесса.

Цифровые медиа можно использовать для индивидуализации учебного процесса в открытых и практико-ориентированных формах урока, где важны мнение и опыт учащихся. Тем не менее, разрыв между цифровой дидактикой и открытыми методиками преподавания является объектом для дальнейшего исследования.

Стоит отметить, что благодаря новым форматам, таким как форумные задания¹, гипертекст или гипертекстовая литература, цифровые медиа дают возможность для большей дифференциации предложенных тем. Эта возможность должна быть использована для реализации основного требования дидактики об индивидуализации учебного процесса.

Все авторы указывают на то, что сопровождение куратором и качественная обратная связь – предпосылки для успеха при обучении в цифровом формате. Куратор должен уделять внимание и каналам ком-

¹ Дессислава Тодорова приводит в статье «Противоречие учебных традиций и электронных медиа?» практический пример преимущества форумных заданий в цифровой дидактике.

муникации – чату и форуму. Каналы коммуникации должны постоянно использоваться в отведённое для этого время [Roche 2008: 253; Wache 2003: 10; Launer 2008].

Несмотря на многочисленные преимущества новых медиа в виртуальном обучении, нельзя выпускать из виду и их недостатки. Самая большая сложность состоит в переносе реальной коммуникации в виртуальную. Отсутствие преподавателя и учащегося означает, что коммуникация через вербальные и невербальные сигналы не происходит:

- преподаватель теряет важный инструмент для оценки поведения учащихся и влияния на него;

- у учащегося отсутствует возможность получения от преподавателя и от других учащихся сигналов о внимании и получении информации;

- у всех возникают значительные ограничения в коммуникации, а именно:

- в выражении своего мнения;
- в понимании точки зрения других;
- в оценке коммуникативной ситуации;
- в координировании хода диалога;

Проведение одновременной (синхронной) коммуникации в группе сопряжено с определёнными когнитивными вызовами, т.к. организация процесса коммуникации происходит с использованием новых для неё правил. Хотя новые медиа не могут заменить личную коммуникацию, они являются её альтернативой во многих случаях. Во время онлайн-обучения отсутствует возможность исправлений, от которых зачастую зависит успешность коммуникации. С другой стороны, некоторые исправления лучше вносить онлайн из-за их письменной формы. Кроме того, онлайн даёт больше свободы для формулирования исправлений.

Рохе указывает на второй недостаток, присущий не только цифровым медиа, но и дидактике иностранного языка в целом. Отсутствует дифференциация электронных медиа в культурном аспекте. На них влияют определённые коммуникационные концепты:

- способ передачи знания;
- использование языка и визуальных символов (иконки, смайлики);

Существуют исследования, показывающие, что культурно различные концепты медиа и их использование зачастую неосознанно влияют на коммуникацию учащихся [Roche 2008: 256].

Цифровой формат и связанные с ним новые учебные материалы и новые форматы заданий требуют реорганизации процесса обучения и преподавания. Управление учебным процессом переходит от преподавателя к учащемуся, что вызывает у него сложности в принятии новой роли в учебном процессе и в развитии новых компетенций. Для того, чтобы учащийся мог самостоятельно работать в цифровой среде, ему необходимы: ИКТ-компетентность, навыки самостоятельной работы, навыки кооперации и коммуникации в сети.

К умениям преподавателя относятся:

- умение работать с цифровой средой;
- создание (по меньшей мере, простых) цифровых заданий;
- проведение цифровых сценариев обучения;
- курирование онлайн-курсов [Wache 2003: 10].

Процесс обучения с использованием новых медиа характеризуется высоким уровнем самоорганизации, т.к. он схож с образовательным подходом «смешанное обучение». Он совмещает фазы очного обучения в классе и большое количество фаз онлайн-обучения. На традиционном уроке учащиеся привыкли, что учебный материал, время обучения и его темп определяются преподавателем. При онлайн-обучении учащиеся сами организуют и руководят процессом обучения. Для многих учащихся использование компьютера в учебных целях является новым опытом, и совсем немногие обладают навыками самоорганизации.

«Учебная автономия» – навык, который должен развиваться на занятии, для того, чтобы самостоятельное обучение в целом и особенно в онлайн-формате проходило успешно. Существуют различные определения учебной автономии. Исследователи Биммель и Рампильон определяют её как самостоятельное воспроизведение знания за пределами урока, во время которого учащийся самостоятельно планирует своё обучение, управляет им и контролирует. Помимо этого, она подразумевает самостоятельный выбор места и времени обучения, индивидуальную образовательную траекторию и определение целей [Bimmel, Rampillon 2000: 5].

Овладение стратегиями обучения – важное условие для учебной автономии. В 1990 г. Ребекка Оксфорд разработала детальную классификацию стратегий обучения для урока иностранного языка. Ею были выделены прямые и непрямые стратегии обучения. По сравнению с другими авторами, например Биммель и Рампильон, у Оксфорд отсутствует какая-либо схема в виде учебного плана (изучение грамматики и лексики), а присутствуют основные цели урока иностранного языка – коммуникативная компетенция и учебная автономия. К прямым стратегиям Оксфорд относит стратегии по изучению иностранного языка, включающие как техники по запоминанию, так и техники по когнитивному усвоению и компенсаторные стратегии. К непрямым стратегиям относятся метакогнитивные стратегии обучения, помогающие управлять своим процессом обучения, аффективные стратегии обучения (снижение тревожности и ободрение) и социальные стратегии, улучшающие процесс изучения благодаря взаимодействию с другими [Oxford 1990: 5].

Для того чтобы у учащихся была возможность качественной работы с цифровыми медиа, нужно понимать влияние преподавателя (куратора) на учебную автономию. Благодаря целенаправленному обучению и знаниям о стратегиях обучения, описываемых Ребеккой Оксфорд, улучшаются навыки самостоятельной работы и учебная автономия. Обучение стратегиям проходит либо в очном формате либо онлайн. Затем учащиеся закрепляют эти навыки во время фаз самостоятельной работы с помощью цифровых медиа.

Большое преимущество цифровых медиа состоит в том, что они открывают новые возможности за счёт мультимедиальности, мультикодирования, мультимодальности, гипермедиальности и интерактивности и позволяют применить бихевиористский, когнитивный и конструктивный подходы к обучению. Использование только цифровых медиа не оказывает должного влияния на обучение, преподаватель (куратор) выбирает подход к обучению в зависимости от группы. При этом большую роль играет взаимосвязь подхода к обучению с проявлением учебной автономии.

На уроке иностранного языка преподаватель может использовать бихевиористски ориентированные упражнения на отработку и автоматизацию определённых грамматических, лексических и фонетических

структур. В цифровой дидактике они подходят больше для фаз самостоятельной работы, либо для групп с низкой учебной автономией. Закрытые учебные программы с заданной траекторией обучения помогают не привыкшим к самостоятельной работе учащимся ориентироваться в программе. При работе с такими программами учащиеся могут самостоятельно выбрать место и время обучения, а траектория обучения и объяснения уже заданы им заранее. Развитие учебной автономии в подобных программах не происходит.

Следует отметить, что чисто бихевиористские форматы обучения и учебные программы не соответствуют современному уровню исследования изучения иностранного языка. Тем не менее, все компьютерные программы составляются в соответствии с этим подходом.

Когнитивный подход фокусируется на процессах по усвоению информации во время обучения. По сравнению с бихевиоризмом, основанном на схеме стимул-реакция, при когнитивном подходе большое значение придаётся самостоятельному поиску материала и самостоятельному решению проблем. В связи с этим, обучение не только мотивирует учащихся, но и способствует формированию метакогнитивной рефлексии. Под метакогнитивной рефлексией понимается осознанное обучение и освоение стратегий обучения.

Следует сделать вывод, что учебный процесс на уроке иностранного языка должен проходить с помощью разных подходов к обучению. Как правило, разные подходы связаны с аутентичной коммуникацией и использованием аутентичного материала. Когнитивный подход хорошо подходит для обучения стратегиям в цифровой дидактике [Launer 2008: 28].

Языковые обучающие программы, использующие интернет в качестве источника аутентичного материала, содержащие информацию для учащихся и эксплицитные грамматические объяснения с возможностью самостоятельной работы над материалом, подходят под требования когнитивного подхода.

Конструктивистский подход не исходит из того, что знания передаются напрямую, а информация просто воспринимается. Получение знаний происходит самостоятельно и через постоянное изменение когнитивной структуры. Процесс обучения – создание новых когнитивных структур и постоянное изменение старых [Roche 2008: 20]. При этом учебный про-

цесс происходит не изолировано, а во взаимодействии с другими учащимися, на которых проверяются предположения в отношении языка. Процесс обучения превращается в социальный процесс, встраивающийся в определённый контекст и управляемый самим учащимся. При этом эмоции оказывают большое влияние на учебный процесс. Положительные эмоции его улучшают, а отрицательные замедляют [Launer 2008: 32].

Урок иностранного языка, основанный на конструктивистском подходе должен быть интерактивным и коммуникативным. Учащийся неосознанно создаёт изучаемый язык через его активное использование, проверяя и создавая заново предложенные ему клише и коммуникационные стратегии.

Конструктивистский подход наиболее приемлем для изучения иностранного языка за границей, т.к. учащийся может постоянно проверять свои предположения в языковой среде. Но обычный урок не воссоздаёт её в полной мере. Поэтому нужно использовать модели урока симулирующие такую среду. К ним относятся языковые курсы за границей, школьные обмены, открытые и практико-ориентированные формы уроков, например, дидактика сценариев [Кёпке 2021].

Преимущество цифровых медиа состоит в воссоздании аутентичной речевой ситуации в интернете или возможности проведения симуляционной игры. Благодаря медиа, обучение связывается с определёнными темами, и одновременно с этим учитываются интересы учащихся, т.к. задания выполняются с учётом разных точек зрения [Roche 2008: 21].

Гипермедиа – разветвлённые и связанные на разных уровнях форматы обучения, подходящие лучше всего для конструктивистского подхода. При работе с гипертекстом¹ учащийся получает информацию через комбинацию гиперссылок. Учебная цель достигается индивидуально, учащийся работает над интересующими его темами более интенсивно, пропуская те, которые ему не интересны.

Работа с открытыми цифровыми форматами требует большой учебной автономии. Исследовательница Габи Райман объединяет следующим образом различные подходы к обучению:

¹ Гипертекст – система текстов, изображений и данных, имеющая перекрёстные ссылки, по которым пользователь может переходить в соответствии со своими интересами. Его структура динамична в отличие от печатного материала. Гипертекст не всегда бывает линейным.

Таблица

	Бихевиоризм	Когнитивизм	Конструктивизм
обучение	Изменение поведения управление стимулами способность формирования через усиление	восприятие информации сохранение решение проблемы	индивидуальное и социальное получение знаний самоорганизация
задачи преподавателя	создание ситуации стимула и выводов анализ и подготовка материала демонстрационные формы	инициация процесса обучения и поддержка процессов по решению проблем подготовка материала и проблем разработанные формы	сопровождение учебного процесса поддержка определения проблем и их решения диагностические формы
роль учащихся	активность ограниченные реакции	активность расширяется на решение проблем	активность включает нахождение проблем
коммуникативное поведение	процесс обучения не является частью процесса преподавания однонаправленная коммуникация главенствующее положение преподавателя модель трансфера	процесс преподавания и учебный процесс определяют друг друга двунаправленная и равноправная коммуникация определение проблемы преподавателем тьюторальная модель	взаимосвязь преподавания и обучения равноправная коммуникация отсутствие контролирующей функции у преподавателя коучинговая модель

[Reinmann 2005: 165].

Применение этих трёх подходов в цифровой дидактике обусловлено развитием учебной автономии и знаниями стратегий обучения. Задача преподавателя (куратора) состоит в том, чтобы соотнести цифровые учебные медиа в соответствии с определённым подходом и подоб-

рать подходящий учебный материал. В каждом из этих подходов преподаватель и учащийся занимают разные роли. В бихевиоральном и когнитивном подходах, несмотря на их различие, преподаватель сам планирует учебный процесс и управляет им. В конструктивистском походе преподаватель не управляет, а лишь способствует учебному процессу [Launer 2008: 34].

Заключение

Использование медиа в образовании зависит от стоящего за ними дидактического концепта, и они проявляют свой потенциал только тогда, когда учащиеся распознают и улучшают свои возможности. Одни только медиа не несут в себе решения образовательных проблем, в технологии нет развивающего детерминизма. Поэтому убеждение, что новые медиа или их новое использование является панацеей – не верно.

Для того чтобы учащиеся могли использовать учебный потенциал цифровых медиа, они должны обладать соответствующими навыками и умениями, например как ИКТ-компетентность и владение стратегиями обучения. Исходя из уровня учебной автономии преподаватель может применять известные дидактике иностранного языка подходы бихевиоризма, когнитивизма и конструктивизма, руководя таким образом учащимися, побуждая их к действию и поддерживая эффективную, успешную и качественную работу с цифровыми медиа.

Цифровые медиа могут стать источником вдохновения для новых или измененных дидактических идей или могут представить уже известные дидактические методы в новом свете. Из-за быстрого развития новых медиа, необходимо постоянное сравнение дидактических целей, возможностей и имеющихся ограничений с учебным потенциалом новых медиа, что должно входить в преподавательскую компетенцию.

Преподавание и обучение с использованием медиа в школах и университетах может быть реализовано в формате смешанного обучения. В приложениях и программах изучаемый язык отрабатывается чрез различные задания на повторение, что хорошо подходит для самостоятельной работы дома. На очных занятиях можно отрабатывать только продуктивные виды речевой деятельности.

Список литературы

Anja Grass (2013): Zur Veränderung mentaler Modelle beim Lernen mit Grammatikanimationen – Ziele, Methoden und Ergebnisse einer Pilotstudie. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 18: 1, 62–71. Abrufbar unter <http://zif.spz.tudarmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Grass.pdf>.

Bimmel, Peter, Rampillon Ute: Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. München, 2000, Seiten 208.

Mayer, Richard E.: Cognitive Theory of Multimedia Learning. In: Mayer, R.E. (Hg.): The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. 2005a, S. 31–48.

Кёпке, Катрин: Принципы и методы практико-ориентированного обучения иностранным языкам (на примере метода сценариев)“ / Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики № 1 2021. Научный журнал. 2021 Пермь. С. 193–206.

Kozma, Robert B.: A Reply: Media and Methods. In: Educational Research and Development Technology. 3/1994, S. 11–13.

Launer, Rebecca: Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. Konzeption und Evaluation eines Modells. LMU München, 2008: Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften, Seiten 302.

Mayer, Richard E.: Principles for Reducing Extraneous Processing in Multimedia Learning: Coherence, Signaling, Redundancy, Spatial Contiguity and Temporal Contiguity Principles. In: Mayer, R.E. (Hg.): The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. 2005, Seiten 934.

Oxford, Rebecca L.: Language Learning Strategies. What every teacher should know. Alabama, 1990, Seiten 344.

Paivio, Allan: Mind and Its Evolution: A Dual Coding Theoretical Approach. New York 2014, Seiten 540.

Paland, Ines: Die Kurse der Deutsch-Uni Online. Einsatzszenarien für tutoriell betreute Online – und Blended-Learning-Kurse. In: Tagungsband zur 8. Deutschlehrer-konferenz des albanischen Deutschlehrerverbandes im Oktober 2008, Seite 1-17.

Piaget, J.: Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. In: Piaget, J.: Gesammelte Werke, Band II. Stuttgart 1975, Seiten 372.

Reinmann, Gabi: Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen. Berlin 2005, Seiten 284.

Roche J., Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. – Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co.KG, 2008, Seiten 423.

Spiro R.J., Jehng J.-C. Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In: Nix, D.; Spiro, R.J. (Hg.): Cognition, education and multimedia: Exploring ideas in high technology. Hillsdale 1990, S. 163–205.

Todorova, Dessislava (Oktober 2012): Lerntraditionen und elektronische Medien – ein Widerspruch? In: LIFE-Materialien, Vol. 5, Seite 113–125.

Wache Michael: E-Learning – Bildung im digitalen Zeitalter. Bundeszentrale für politische Bildung. Frankfurt am Main, 2009, Seiten 32.

METHODS AND APPROACHES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN DIGITAL DIDACTICS

Kathrin Köpke

Associate Professor of Linguodidactics Department
Perm State University
15, Bukirev st., Perm, Russia, 614990
psu@mail.ru

Digital education is a new culture of learning and teaching based on digital technologies in the information and knowledge society. The term “digital education” has now largely replaced the term “e-learning”, which is only used when it comes to specific technology-based learning instruments. In contrast, the term “digital education” encompasses the entire digital learning process, such as knowledge of how to use digital media, the specific methods for learning with digital media and content that should be tailored to life in a digitalized world, as well as a changing relationship between learners and teachers. This definition implies that the use of digital learning media does not automatically go hand in hand with new learning methods. Although most digital learning media are sold with the claim of being suitable for self-learning. Compared to traditional forms of learning, digital learning scenarios offer many possibilities, especially regarding the

fulfillment of demands on modern foreign language teaching, such as individualization of the learning process, self-control of one's own learning process, cooperative learning, and the efficient use of the learners' foreign perspective in the sense of intercultural foreign language didactics. In the first part of this article, these advantages are presented in detail and criteria are mentioned that should help to ensure the success of learning in digital learning environments. Cultural-historical precursors of digital learning scenarios are traditional distance learning, learning programs on CD-ROM (Computer Based Training/CTB), learning programs on audio cassettes and educational television. In digital learning scenarios, the various aspects of these forms of learning are synergistically linked. The blended learning model comes closest to the digital learning scenarios. In blended learning, attempts are made to develop teaching models that largely integrate electronic media into face-to-face teaching and are extensively based on the use of electronic media in the self-learning phases. The new possibilities created by digital media require a far-reaching reorganization of learning and teaching and thus also of the traditional role of teachers, learners, and teaching materials. Possible learning approaches in digital didactics and the prominent importance of acquiring learning strategies as a basis for learning within digital learning environments are presented and described in the second part of the article.

Keywords: digital learning media, digital teaching methods, digital learning scenarios, blended learning, learning strategies.

Научное издание

Иностранные языки в контексте культуры

Сборник статей
по материалам XIX научно-практической
конференции с международным участием
(г. Пермь, ПГНИУ, 4 апреля 2022 г.)

Ответственный редактор
д. филол. н., проф. *С. В. Шустова*

Издается в авторской редакции
Компьютерная верстка: *Л. Н. Голубцова*

Подписано в печать 22.11.2022. Формат 60×84/16
Усл. печ. л. 9,30. Тираж 300 экз. Заказ 1560.

Издательский центр
Пермского государственного
национального исследовательского университета
614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15

Отпечатано ООО «Типограф»
618514, Пермский край, г. Соликамск,
Соликамское шоссе, 17