

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  
XX международной научно-практической конференции,  
посвященной 20-летию факультета современных  
иностранных языков и литератур

(г. Пермь, ПГНИУ, 3 апреля 2023 г.)



Пермь 2023

УДК 811:008

ББК 81.71

И683

**Иностранные** языки в контексте культуры : сборник статей  
И683 по материалам XX международной научно-практической кон-  
ференции, посвященной 20-летию факультета современных  
иностранных языков и литератур (г. Пермь, ПГНИУ, 3 апреля  
2023 г.) / отв. ред. д. филол. н., проф. С.В. Шустова ; Пермский  
государственный национальный исследовательский универси-  
тет. – Пермь, 2023. – 200 с.

ISBN 978-5-7944-3962-5

Сборник научных статей посвящен актуальным вопросам дискурсологии, когнитивной лингвистики, межкультурной коммуникации, переводоведения, лингводидактики, обсужденным на XX международной научно-практической конференции «Иностранные языки и литературы в контексте культуры». Диапазон представленных исследований охватывает области теории языка, переводоведения, терминоведения, преподавания языков для специальных целей. Материалы могут быть полезны филологам.

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-р филол. н., профессор  
(Амурский государственный университет);

**В.М. Костева**, д-р филол. наук, профессор  
(Российский государственный гуманитарный университет)

ISBN 978-5-7944-3962-5

© ПГНИУ, 2023

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ</b> .....	<b>5</b>
<b>ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ</b> .....	<b>6</b>
<i>Ерофеева Т.И.</i> ЛЕКСЕМА <i>ЕДА</i> В ИНТЕРПРЕТАЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД .....	6
<i>Красноборова Л.А.</i> КАТЕГОРИЯ ТАКСИСА: СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА .....	12
<i>Савицкая Е.В.</i> РОЛЬ ОБЫДЕННОГО ЯЗЫКА В НАУЧНОМ ПОЗНАНИИ .....	21
<i>Шустова С.В., Ивашкевич И.Н.</i> ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАММАТИКА: ПЕРСПЕКТИВЫ НАПРАВЛЕНИЯ.....	28
<i>Макарова Т.С.</i> СЕМАСИОЛОГИЧЕСКИЕ И ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ИСТОРИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ.....	40
<i>Кассе Абду Фата</i> РОДИТЕЛЬНЫЙ ПАДЕЖ В ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ БЕЗЛИЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ В РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ.....	46
<i>Зубарева Е.О.</i> КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ МИГРАЦИИ: ОПЫТ СОСТАВЛЕНИЯ ГЛОССАРИЯ.....	50
<b>ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ</b> .....	<b>61</b>
<i>Пинягин Ю.Н.</i> ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМА КАК ОБЪЕКТ ПЕРЕВОДА.....	61
<i>Духнова М.А.</i> РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ПЕЧАЛЬ» В КИТАЙСКИХ ПЕРЕВОДАХ ЛИРИКИ МАНДЕЛЬШТАМА.....	68
<i>Reima Al-Jarf</i> ENGLISH AND ARABIC ACRONYMS: TRANSLATION ASPECT.....	76
<i>Лапина Л.Г.</i> РУССКАЯ КЛАССИКА В ПЕРЕВОДАХ: «ПОВЕСТИ ПОКОЙНОГО ИВАНА ПЕТРОВИЧА БЕЛКИНА» А.С. ПУШКИНА В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ .....	84
<b>ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ</b> .....	<b>90</b>
<i>Савицкий В.М.</i> ВЛИЯНИЕ ЭТНОЯЗЫКОВОЙ СПЕЦИФИКИ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ НА СОЧЕТАЕМОСТЬ СЛОВА .....	90
<i>Трофимова А.Н.</i> ДЕФИНИЦИОННЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ЕДИНИЦЫ «ЧУЖОЙ» ПО ДАННЫМ ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА .....	97

<b><i>Лыскова И.В.</i></b> ГЕНДЕРНАЯ АСИММЕТРИЯ В СУБСТАНДАРТНОЙ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .....	105
<b>ДИСКУРСОЛОГИЯ .....</b>	<b>114</b>
<b><i>Ларіна Е.У.</i></b> METAPHORIC MODELLING OF THE HOUSE IN THE LIKENESS BY TANA FRENCH .....	114
<b><i>Файзиева Г.В.</i></b> ОСОБЕННОСТИ ПРЕЗЕНТАЦИИ НИКНЕЙМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ .....	121
<b>ЛИНГВОДИДАКТИКА.....</b>	<b>131</b>
<b><i>Абрамова В.С.</i></b> ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВОГО СТОРИТЕЛЛИНГА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА .....	131
<b><i>Ходжиматова Г.М., Амирова П.Н.</i></b> К ВОПРОСУ О НЕКОТОРЫХ ТРУДНОСТЯХ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУПП .....	138
<b><i>Словикова Е.Л.</i></b> СИМУЛЯЦИОННАЯ ИГРА КАК ФОРМА УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	146
<b><i>Зайцева М.Н.</i></b> ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ЦЕЛЯХ УСТНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ .....	152
<b><i>Иванова Г.Н.</i></b> РАЗВИТИЕ НАВЫКА ГОВОРЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ УНИВЕРСИТЕТА.....	160
<b><i>Timina S.A.</i></b> ONSITE EFL CLASSROOM VS. ONLINE EFL CLASSROOM (A STUDY OF TAIWANESE UNIVERSITY STUDENTS).....	167
<b><i>Снегова С.В.</i></b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛА MOOK ПРИ СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ ESP В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА .....	175
<b><i>Юферева К.А.</i></b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА.....	184
<b><i>Манжула О.В.</i></b> РЕАЛИЗАЦИЯ ФОРМ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ПГНИУ .....	191

## ПРЕДИСЛОВИЕ

---

В издании представлены научные статьи по материалам XX международной научно-практической конференции «Иностранные языки и литературы в контексте культуры», которая ежегодно проводится в Пермском государственном национальном исследовательском университете на факультете современных иностранных языков и литератур. В 2023 г. конференция посвящена 20-летию факультета современных иностранных языков и литератур. В конференции приняли участие исследователи из Астрахани, Благовещенска, Нижнего Новгорода, Саратова, Томска, Москвы, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Перми, Самары, Новосибирска, США, Саудовской Аравии, Тайваня, Словении, Таджикистана, Белоруссии, Китая, Филиппин.

Работа участников конференции была плодотворной, обмен научными идеями – конструктивным, а онлайн-формат не стал препятствием для дружественной атмосферы.

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*

УДК 81'33

### ЛЕКСЕМА *ЕДА* В ИНТЕРПРЕТАЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

**Тамара Ивановна Ерофеева**

доктор филологических наук, профессор,  
профессор кафедры теоретического и прикладного языкознания,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет

*Цель статьи – описание своеобразия лексики, связанной с китайской национальной пищей в рамках лингвокультурологического подхода. Проведено два лингвистических эксперимента, исследующих семантику блюд повседневной и праздничной еды. По результатам опроса китайских студентов большинство продуктов, которые употребляют студенты, – это курица, утка, рыба, рис, овощи. Обнаружено различие в ингредиентах продуктов, которые используются юношами и девушками на завтрак, обед и ужин: их повседневная еда различается составом ингредиентов. Праздничная еда описана с точки зрения семантики и структуры: смысловая структура дана по методике В.Я. Проппа; тема-рематическая структура характеризуется однотипным кустовым построением. Особый интерес вызывает символичность праздничной еды.*

*Ключевые слова: повседневная еда, праздничная еда, ингредиенты, смысловая и тема-рематическая структура, символизация.*

Статья затрагивает проблемы лексики, связанной с китайской традиционной едой, как повседневной, так и праздничной, имеющей особое значение для представителей китайского социума. Исследование

феномена еды представляется важным, поскольку описание китайских блюд дается с точки зрения их социальных и национально-культурных особенностей. Языковая концептуализация еды способствует пониманию природы культурного смысла всех установок и традиций народа.

Что такое *еда*? В «Современном толковом словаре русского языка» под редакцией С.А. Кузнецова 2004 г. слово определяется в значении ‘то, что едят; пища’ и сопровождается примером *Еды в доме никакой!* [СТСРЯ 2004: 182]. Отсылка к слову *пища* дает еще одно определение семантики слова *еда*: Пища – и, ж. 1. То, что едят и пьют, что служит питанием; еда [СТССЯ 2004: 527].

Автор «Большой энциклопедии кулинарного искусства» В.В. Похлёбкин считает, что *еда* – «собирательное обозначение всех приготовленных для употребления человеком в пищу кушаний; все, что съедобно. В старину также “едь”, “яства”, “ядь”, “яства”» [Похлёбкин 2008: 82].

Приведем данные о слове *еда* из Википедии, составленной в Китае.

«Еда – это пища, что едят, чем питаются: любое вещество, пригодное для еды и питья живым организмам для пополнения запасов энергии и необходимых ингредиентов для нормального течения химических реакций обмена веществ... Область человеческой деятельности, связанная с приготовлением пищи, называется кулинария (кухонное ремесло) (перевод *Лю Тун*) [эл. ресурс: [https:// wikipedia.org/wiki/食物](https://wikipedia.org/wiki/食物)]. Итак, еда – это то, что едят и пьют, что служит питанием.

Материал исследования получен в ходе двух лингвистических экспериментов, проведенных в 2019 г. магистрантом из Китая Лю Тун, и описан ею в магистерской работе «Лексико-семантическая группа слова *еда* в языковом сознании китайских студентов».

Целью первого эксперимента было выяснить, что едят современные китайцы на завтрак, обед и ужин. Материал для описания повседневной еды собран с помощью анкеты. Информантами выступили 20 человек: 10 юношей и 10 девушек. Это студенты трех провинций: Хэйлуцзян, Гуандун, Сычуань. В ходе эксперимента информанты письменно отвечали на вопросы, представленные в анкете на китайском языке. В ходе исследования обнаружено следующее.

Завтрак юноши состоит из хлеба, изделий из теста, которые сопровождают блюда из мяса и яиц. Любят юноши на завтрак молоко и суп с лапшой. Завтрак девушек довольно обилиен и содержит 23 ингредиента. Самыми распространенными являются изделия из теста, а также мясо в разных видах. Достаточно активно на завтрак используется молоко, жидкая каша; в меньшей степени – блюда из овощей, яиц, морепродуктов. Морепродукты отмечены в меню девушек из провинции Гуандун, расположенной у моря.

В обед информанты-юноши предпочитают есть мясные блюда с овощами. Молоко, творог, рыба отмечены в единичном употреблении. Рыбу предпочитает информант из провинции Хейлунцзян, живущий рядом с рекой. Обед информантов-девушек состоит из мяса с рисом. Они предпочитают на обед есть фастфуд или блюда быстрого приготовления. Суп, как принадлежность обеда, составляет важную его часть.

Вечерняя трапеза похожа на завтрак. К основному блюду подают рис, лапшу, овощи, фрукты и выпечку. И обязательно – чай. Вечером его пьют, растягивая удовольствие. На ужин юноши предпочитают мясные блюда. Рыба отмечена в меню только одного человека. Ужин девушек состоит главным образом из мяса, риса и жареных овощей. Реже предпочитают готовить лапшу и рыбу.

Полученные данные меню были отсортированы по частотности. Так, завтрак девушки состоит из следующих ингредиентов: хлеб, изделия из теста – 6; мясо – 5; каша – 5; молоко – 3; овощи – 2; яичница – 1; морепродукты – 1. Завтрак юношей представлен следующими ингредиентами: хлеб, изделия из теста – 5; мясо – 5; суп – 3; яйца – 3; молоко – 2; каша – 1.

В целом девушки предпочитают на завтрак, обед и ужин следующие основные ингредиенты: мясо – 12; хлеб – 6; рис – 6; каша – 4; молоко – 3. В меню юношей: мясо – 18; овощи – 6; хлеб – 5; яйца – 4; суп – 3. Как видим, повседневная еда юношей и девушек различается составом ингредиентов: мясных изделий больше у юношей, а у девушек преобладают изделия из теста (хлеба). И девушки, и юноши любят на обед рис, лапшу, суп. На ужин – чай.



Праздничная еда в Китае – важная составляющая китайской культуры для определения особенностей и значимости праздничной еды был проведен второй эксперимент, в котором 4 информанта, 2 юноши и 2 девушки из разных провинций, должны были рассказать о том, какие блюда готовят в Китае к Весеннему фестивалю (Китайскому новому году). При этом они упоминали не только о количественном и качественном составе блюд, но и о том, почему готовится именно такая пища, и что она обозначает согласно китайским традициям.

В результате получили 4 полноценных текста. Каждый текст рассмотрен с точки зрения его смысловой структуры. За основу взята методика В.А. Проппа (1969), адаптированная Л.Н. Мурзиным и А.С. Штерн (1991). Исходный текст представлен экспозицией, телом текста и постпозицией, которые отмечены в 1 и 3 тестах женщин. Тексты мужчин 2 и 4 не содержат постпозиции. В качестве примера приведем текст 2, созданный мужчиной 23 лет из провинции Хейлунцзян:

*«В провинции Хейлунцзян ночной ужин накануне Нового года имеет особый смысл. Обычно готовится восемь или двенадцать блюд. Для этого каждая семья заранее заготавливает продукты: рыбу, мясо и пельмени.*

*Сейчас я вам расскажу о ночном ужине моей семьи в этом году.*

*Первое блюдо – жареные креветки. Их золотисто-желтый цвет означает шансы и счастье. Креветки имеют хрустящую скорлупу и нежное мягкое мясо. Запах такой, что может потечь слюна.*

*Второе блюдо – жареная сайра, вкусная и хрустящая.*

*Третье – курица с грибами, одно из типичных блюд в нашей области.*

*Четвертое – свиные ножки и свиной окорок.*

*Кроме того еще обязательно готовится курица, рыба, свинья отбивная, которую лучше употреблять вместе с чесноком.*

*Пятое блюдо – холодное. Надо нарезать разные овощи тонко, как вермишель, смешать с сахаром, солью, соусом и уксусом.*

*Шестое блюдо – пельмени. Каждая семья готовит много пельменей. Внутри некоторых пельменей кладут иногда монеты. Если кому-то попадут монеты, это означает, что у него будет много денег в новом году».*

Данный текст имеет экспозицию; тело состоит из 7 текстов – названий блюд; также отсутствует постпозиция.

Следующий этап анализа текстов – описание тема-рематической структуры, которая задана смысловой структурой всех четырех текстов. Используется кустовой тип развертывания текста, дающий возможность перечислить праздничные блюда. Текст 2 – пример такого рода тема-рематической структуры.

Результатом анализа текстов явилось символическое значение праздничных блюд. Символическое значение слова – это особый тип коннотативного значения слова, мотивировка которого определяется жизнью и бытом людей, в среде которых этот предмет выступает в качестве символа какого-либо другого предмета или явления. Таким образом, формирование символического значения слова происходит на основе специального ситуативного использования предмета номинации [Медведева 2000]. Например, в тексте 1 студентки 22 лет из провинции Хейлуцзян отмечены следующие символы в праздничных блюдах: блюда в двойном количестве – все дела успешны и благоприятны. Мясо с сельдереем – нужно прилежно трудиться в новом году. Петушиный гребень символизирует права и статус человека в обществе. Рыба означает, что год будет изобильным. Свиные ножки символизируют удачу и прибыль. А пельмени – это запах дома.

Как видим, сфера питания нации порождает большое число символических значений слов, активно употребляемых в языке.

Для китайцев Весенний фестиваль является самым важным традиционным праздником. Это самое счастливое время, чтобы всей семьей наслаждаться вкусной едой. В этот день вся еда имеет особое значение, включая добрые пожелания.

Проблема номинации типов еды является сегодня актуальной, представляя знаковое образование, поскольку, фиксирует его не только как когнитивную структуру, но и как «сгусток культуры» [Степанов 1997]. Кухня является неотъемлемой частью этой культуры, где отражаются традиции, повседневная жизнь, источник чистого наслаждения, праздник. Одной из важнейших особенностей китайской кухни является идея о том, что еда неразрывно связана с благополучием, достатком, успешным ведением дел, а также здоровьем и трудолюбием. Эта идея основана на твердых убеждениях китайского народа.

### Список литературы

Лю Тун. Лексико-семантическая группа слова *ЕДА* в языковом сознании китайских студентов. Пермь, 2019. 62 с.

Медведева А.В. Символическое значение как тип значения слова. Автореф. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2000. 190 с.

Мурзин Л.Н., Штерн А.С. Текст и его восприятие. Свердловск: Изд-во «Уральский университет», 1991. 172 с.

Похлёбкин В.В. Большая энциклопедия кулинарного искусства. М.: Центрполиграф, 2088. 957 с.

Степанов Ю.С. Контакты: Словарь русской культуры. М.: Языки русской культуры, 1997. 824 с.

СТСРЯ – Современный толковый словарь русского языка. Гл. ред. С.А. Кузнецов. М.: Ридерз Дайджест, 2004. 960 с.

食物 [Электронный ресурс] // Википедия: [сайт]. URL: <https://wikipedia.org/wiki/食物> (дата обращения: 16.03.2023).

## THE LEXEME *FOOD* AS INTERPRETED BY CHINESE STUDENTS: A LINGUOCULTURAL APPROACH

**Tamara I. Erofeeva**

Doctor of Philology, Professor,  
Perm State University

*The aim of the article is to describe the specificity of the vocabulary associated with Chinese national food within the framework of the linguocultural approach. Two linguistic experiments investigating the semantics of everyday and festive food dishes have been conducted. According to the results of the survey of Chinese students, most of the foods consumed by the students are chicken, duck, fish, rice, and vegetables. A difference was found in the ingredients of the foods used by young boys and girls for breakfast, lunch and dinner: their everyday food differs in the composition of the ingredients. Festive food is described in terms of semantics and structure: the semantic structure is given according to V.J. Propp's methodology; the theme-rematic structure is characterised by a uniform cluster structure. Of particular interest is the symbolism of festive food.*

*Keywords: everyday food, festive food, ingredients, semantic and theme-rematic structure, symbolisation.*

**КАТЕГОРИЯ ТАКСИСА:  
СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ  
НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА**

**Людмила Анатольевна Красноборова**

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет

*Статья представляет обзор современных российских исследований, связанных с изучением категории таксиса на материале французского языка. Невозможно в рамках статьи дать исчерпывающее представление работ авторов, занимающихся вопросом реализации таксисных значений. Однако целесообразно осуществить обзор научной литературы, позволяющий определить место, которое занимает изучение этого вопроса на современном этапе развития функциональной грамматики. Приводятся определения таксиса, которые были даны учеными на разных этапах развития науки. Представлен краткий анализ результатов, к которым приходят исследователи, занимающиеся изучением таксиса во французском языке.*

*Ключевые слова: функциональная грамматика, таксисные отношения, независимый таксис, зависимый таксис, полипредикативные конструкции, неличные глагольные формы.*

Термин «таксис» был введен Р.О. Якобсоном в статье «Шифтеры, глагольные категории и русский глагол» (1957 г.) и определен таким образом: «...таксис характеризует сообщаемый факт по отношению к другому сообщаемому факту и безотносительно к факту сообщения» [Якобсон 1972: 101]. Категория таксиса исследуется на материале разноструктурных языков путем выявления не только доминирующих средств его актуализации, но и периферийных [Архипова 2020, 2021, 2021а, 2022]. Ю.С. Маслов называет таксис одной из грамматических

категорий глагола наряду с видом и временем: «Таксис – категория, характеризующая ‘действие’, обозначенное предикатом, с точки зрения его соотношения с другим упоминаемым в данном высказывании или подразумеваемым ‘действием’, причем имеется в виду хронологическое соотношение (одновременность – предшествование – следование), но также и противопоставление второстепенного ‘действия’ главному» [Маслов 1983: 41–42]. А.В. Бондарко рассматривает эту категорию как выражаемую в полипредикативных конструкциях сопряженность действий в рамках единого временного плана. Исследуемый ученым в рамках функциональной грамматики таксис представляет собой функционально-семантическую категорию, основывающуюся на взаимодействии семантических элементов разных уровней: морфологического, лексико-грамматического, а также синтаксического уровней [Бондарко 2013].

В.С. Храковский считает «целесообразным характеризовать таксис как функционально-семантическую категорию, которая реализуется в бипропозитивных (и шире полипропозитивных) конструкциях, где различными грамматическими средствами маркируется временная локализация (одновременность / неодновременность: предшествование, следование) одной ситуации P1 относительно другой ситуации P2, чья временная локализация характеризуется относительно времени речи, то есть независимо от какой-либо еще ситуации Pn [Храковский 2009: 20]. Ученый различает валентностный и невалентностный таксис. В конструкциях валентностного таксиса зависимый глагол заполняет валентность основного глагола. Невалентностный же таксис имеет функцию обстоятельства и получает выражение в форме деепричастия, которое реализует несколько грамматических значений (причины, условия, уступки). Такой тип отношений между двумя предикатами получает определение фонового таксиса [Храковский 2009].

Обратимся к анализу работ исследователей, которые занимались изучением таксиса на материале французского языка.

Большого внимания заслуживает фундаментальная статья Е.Е. Корди, которая описывает ментальные глаголы, образующие полипредикативные предложения. В своей статье ученый, развивая идеи В.Г. Гака, исследует темпоральную ориентацию ментальных глаголов

на материале французского языка. Автор указывает на то, что во французском языке очень развиты таксисные конструкции, поэтому «темпоральная направленность ментальных предикатов обязательно получает свое выражение в таксисе полипредикативных предложений, образованных ментальными глаголами» [Корди 2020: 511]. Автор исходит из понимания таксиса как категории, которая шире понятия относительного времени. Таксис способен выражать, по мнению исследователя, не только отношения между личными формами глаголов в составе сложного предложения, но и темпоральные отношения между личными и неличными глагольными формами: причастием, герундием, инфинитивом в составе осложненного предложения. Таким образом, Е.Е. Корди разделяет подход В.С. Храковского к рассмотрению таксиса, который включает основной (независимый) и зависимый глаголы. Изучая ментальные глаголы, Е.Е. Корди описывает в основном случаи выражения валентностного таксиса, когда зависимый глагол входит в придаточное предложение, играющее роль дополнения при основном глаголе в главном предложении.

Глаголы мнения, памяти и глаголы, выражающие предвидение, ожидание, надежду, делятся на три группы по их темпоральной ориентации, которая проявляется в таксисных конструкциях. К первой группе Е.Е. Корди относит множество ментальных глаголов мнения, которые способны выражать мысль, относящуюся к любому времени: прошедшему, настоящему и будущему. Автор рассматривает два глагола из этой группы: *penser* 'думать' и *croire* 'считать', 'полагать'. Полипредикативные предложения, образованные этими глаголами, содержат таксисные конструкции одновременности, предшествования и следования. Во вторую группу Е.Е. Корди включает глаголы памяти *se rappeler* 'помнить', 'вспоминать', *se souvenir* 'помнить', 'припоминать', 'вспоминать', *oublier* 'забывать', которые направлены на события прошлого. Характерной чертой полипредикативных предложений с такими глаголами являются таксисные конструкции предшествования, получающие выражение в перфектной форме финитного глагола в придаточном предложении или в форме перфектного инфинитива. Третью группу составляют глаголы, выражающие предвидение и имеющие темпоральную ориентацию, направленную на будущее:

*prévoir* 'предвидеть', 'предусматривать' *attendre* 'ждать', 'ожидать', *espérer* 'надеяться'. Таксисная конструкция следования в придаточных предложениях выражается финитным глаголом в формах будущего, презенса или имперфекта субжонктива или зависимым инфинитивом от предельного глагола. В своей работе Е.Е. Корди указывает на необходимость дифференциации синтаксических конструкций, образованных глаголами каждой из рассматриваемых групп, поскольку эти различия определяют особенности таксиса полипредикативных предложений [Корди 2020].

Выполняя обзор исследований, связанных с вопросом изучения таксиса на материале французского языка, отметим работу Н.В. Берницкой, которая в своей диссертации представляет выводы о функционировании средств выражения зависимого таксиса во французском и русском языках, то есть языках разноструктурных. Изучая существовавшие на тот период времени работы по вопросу, Н.В. Берницкая отмечает, что, несмотря на множественность подходов и различие в трактовке термина «таксис», эта категория рассматривается всеми исследователями на уровне высказывания. Автор резюмирует, говоря о природе таксиса, что он понимается как соотношение двух или более самостоятельных синтаксических форм, то есть таксис толкуется как категория синтаксическая по своему формальному выражению.

Ученый приходит к выводу о том, что ядром зависимого таксиса во французском языке является герундий, а в русском языке – деепричастие. В качестве периферийных компонентов ФСП зависимого таксиса во французском языке выступают причастия I и II, абсолютные причастные конструкции, инфинитивные конструкции, существительное и прилагательное в функции предикативного члена предложения или в функции обособленного определения и сложная форма причастия.

Для русского же языка периферийными формами выражения зависимого таксиса являются причастие, прилагательное, инфинитив и существительное в некоторых функциях. Сопоставительное исследование средств выражения таксиса в этих языках позволило автору работы представить наблюдения как за различиями, так и за общими тенденциями в употреблении этих средств.

Представляет интерес наблюдение о том, что таксисные формы обладают особенностью синкретично выражать наряду с доминирующим временным значением другие значения – характеристики действия, среди которых значительное место отводится причинной обусловленности. Автор работы указывает на большее разнообразие, богатство системы неличных форм французского языка в сравнении с русским [Берницкая 1999].

Приведенная выше работа, носящая сопоставительный характер, не единственная, в которой ученые обращаются к изучению таксисных отношений в двух языках. Одна из таких работ – диссертационное исследование И.В. Марзоевой, которая рассматривает функционирование и референциальные особенности временных форм со значением предшествования во французском и русском языках [Марзоева 2008]. Следующая работа, содержащая выводы относительно реализации таксисных значений – диссертационное исследование О.Г. Тарасовой, которая рассматривает функционально-семантическое поле одновременности действия во французском и русском языках.

В поле внимания автора попадают видовременные формы глагола, неличные формы глаголов, союзы с временным значением, предложные формы существительных темпоральной семантики, наречия с временным значением, синтаксическая структура предложения, выражающая семантику временной одновременности действий, то есть целый ряд разноуровневых средств выражения содержательной зоны тонкальной таксисной одновременности [Тарасова 2004].

Особого интереса заслуживает диссертационное сочинение Т.Е. Каменевой, которая изучает значения и специфику «функционального спектра французских причастий настоящего и прошедшего времени (*participle présent*, *participle passé*) на разных этапах формирования французского языка: старофранцузский (XI–XIII вв.), среднефранцузский (XIV–XV вв.), ранненовофранцузский (XVI в.) периоды в сопоставлении с фактами современного французского языка (XIX–XX вв.)» [Каменева 2004: 3]. В числе ряда вопросов, решаемых в диссертации, есть аспект, связанный с изучением таксисных функций этих неличных глагольных форм. Автор указывает на широкий



спектр таксисных значений, которые реализуют обе формы причастия: как одновременности и предшествования (слабого и сильного), так и следования (*participle présent*). Исследователь приходит к выводу о том, что появление функции предшествования у обеих форм, которое зафиксировано в среднефранцузский период, представляет собой «основную линию эволюции таксисных значений французских причастий» [Каменева 2004: 16].

Обратимся к ещё одному исследованию, автор которого изучает таксисные отношения во французском сложноподчиненном предложении с пассивно-процессной предикацией. В центре внимания А.В. Щербаковой находятся ситуации с независимым и зависимым таксисом. Автор изучает таксисные характеристики бытийного компонента пассивно-процессного придаточного по отношению к главному предложению в сложноподчиненном предложении. Опираясь на положения, развиваемые Е.Е. Корди и В.С. Храковским о способах выражения опорной и зависимой форм в структуре таксисной пары – сочетаниями финитной и нефинитной форм, – А.В. Щербакова последовательно рассматривает три вида таксисных пар.

Внимание исследователя сконцентрировано преимущественно на анализе особенностей реализации независимого таксиса, в рамках которого конструкция «бытийный глагол + причастие прошедшего времени (*participle passé*)» способна выступать в качестве как опорного (главного), так и зависимого члена таксисной пары.

Автор указывает: «центральный компонент независимого таксиса представлен сложноподчиненными предложениями, выражающими временные отношения», в то время как «периферийный компонент сферы независимого таксиса в исследуемом типе предложений представлен соотношением временных форм глагола, обозначающего главное действие, и бытийного глагола пассивной конструкции в сложноподчиненных предложениях, выражающих различные отношения»: условные, причинно-следственные, целевые, уступительные, определительные, изъяснительные [Щербакова 2018: 97]. Исследователь рассматривает реализуемые в таксисных парах значения как одновременности, так и разновременности: предшествования и следования. Автор работы отмечает специфику реализа-

ции таксисного значения предшествования, которая проявляется в нетипичном употреблении пар временных глагольных форм в частях сложноподчиненного предложения.

Е.В. Щербакова останавливается, хотя и в меньшей степени, на рассмотрении некоторых случаев выражения зависимого таксиса, в которых также реализуются временные значения одновременности, предшествования и следования. Автор делает заключение о закономерностях реализации таксисной квалификации бытия пассивно-процессного признака в рамках независимого таксиса, который получает оформление благодаря использованию как относительных, так и абсолютных временных форм глагола, временных союзов, а также поддерживается аспектуальной характеристикой причастий. В случае зависимого таксиса опорным членом таксисной пары могут выступать только нефинитные формы, образованные от глаголов абстрактно-аналитической и речевой деятельности [Щербакова 2018].

Изучением таксисных отношений занимаются Е.К. Случаева и А.А. Яковлев, рассматривая способы передачи смысла при переводе предикативных групп на материале двух переводов повести А. Камю «L'Étranger». Ученые выявляют случаи расхождений в переводах средств выражения предикатов: когда изменяются соотношения логических и семантических пресуппозиций высказывания, таксисные отношения и семантика предиката.

В результате анализа переводов этими исследователями были обнаружены случаи изменения таксиса, которые затрагивают не просто формальный аспект, а семантику фразы в целом. Изменения таксисных отношений оказывают также влияние на выражение аспектуальности или способа осуществления действия [Случаева, Яковлев 2017].

Данная статья является попыткой проанализировать лишь ряд исследований, связанных с изучением категории таксиса на материале французского языка. Невозможно представить исчерпывающую картину положения дел в этом вопросе в рамках одной статьи. Однако освещение этого вопроса позволяет сделать вывод о сложности данной категории и необходимости дальнейших исследований функционирования форм зависимого таксиса во французском языке в диахроническом аспекте.

## Список литературы

Архипова И.В. Деривационные модели девербативов в миграционном дискурсе // Миграционная лингвистика. 2020. № 2. С. 4–12.

Архипова И.В. Итеративная таксисная категориальная ситуация: вопросы описания и структурирования (на примере разноструктурных языков) // Евразийский гуманитарный журнал. 2021. № 1. С. 46–53.

Архипова И.В. Кондициональный таксис (на примере разноструктурных языков) // Евразийский гуманитарный журнал. 2021а. № 4. С. 4–10.

Архипова И.В. Актуализация таксиса как результат межкатегориального взаимодействия // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 4. С. 4–12.

Берницкая Н.В. Средства выражения зависимого таксиса: на материале французского и русского языков. Дисс. ... к. филол. н. Кемерово, 1999. 212 с.

Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 352 с.

Каменева Т.Е. Функциональный анализ французских причастий: статика и динамика в истории языка. Автореф. ... к. филол. н. СПб., 2004. 24 с.

Корди Е.Е. Ментальные глаголы: валентностный таксис (на материале французского языка) // Acta Linguistica Petropolitana. 2020. Vol. 16.2. P. 509–543.

Марзоева И.В. Функционирование и референциальные особенности временных форм со значением предшествования во французском и русском языках. Автореф. ... к. филол. н. Казань, 2008. 23 с.

Маслов Ю.С. Результатив, перфект и глагольный вид // Типология результативных конструкций. Л.: Изд-во «Ленинградский государственный университет», 1983. С. 41–54.

Случаева Е.К., Яковлев А.А. Способы передачи смысла при переводе предикативных групп (на материале переводов повести А. Камю «L'Étranger») // Экология языка и коммуникативная практика. 2017. № 2. С. 97–112.

Тарасова О.Г. Функционально-семантическое поле одновременности действия во французском и русском языках. Автореф. ... к. филол. н. Казань, 2004. 24 с.

Храковский В.С. Таксис: семантика, синтаксис, типология // Типология таксисных конструкций. Отв. ред. В.С. Храковский. М.: Знак, 2009. 912 с.

Щербакова А.В. Таксисные отношения во французском сложноподчиненном предложении с пассивно-процессной предикацией // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 1. С. 95–99.

Якобсон Р.О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол // Принципы типологического анализа языков различного строя. Отв. ред. Б.А. Успенский. М.: Наука, 1972. С. 95–113.

## **TAXIS CATEGORY: MODERN RESEARCH ON THE MATERIAL OF THE FRENCH LANGUAGE**

**Ludmila A. Krasnoborova**

Ph. D. (Philology), Associate Professor,  
Perm State University

*The article considers modern Russian studies related to the study of the taxis category based on the material of the French language. It is impossible within the framework of the article to give an exhaustive presentation of the works of the authors dealing with the implementation of taxis values. However, it is advisable to carry out a review of the scientific literature, which allows us to determine the place occupied by the study of this issue at the present stage of the development of functional grammar. The definitions of taxis, which were given by scientists at different stages of the development of science, are given. A brief analysis of the results obtained by researchers studying taxis in French is presented.*

*Keywords: functional grammar, taxis relations, independent taxis, dependent taxis, polypredicative constructions, non-personal verb forms.*

## РОЛЬ ОБЫДЕННОГО ЯЗЫКА В НАУЧНОМ ПОЗНАНИИ

**Екатерина Владимировна Савицкая**

кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации,  
Самарский государственный социально-педагогический университет

*В статье сопоставляются два вида языкового мышления и моделирования действительности – сенсорно-наглядное, основанное на естественной установке, и абстрактно-теоретическое, базирующееся на исследовательской установке. На ряде примеров демонстрируются их культурно-историческая преемственность и взаимодействие. Показывается, что чувственно-наглядные образные представления, зафиксированные во внутренней форме языковых единиц, способствуют осмыслению тех феноменов бытия, которые не поддаются сенсорному восприятию. Анализ проведен на материале английского языка с русским переводом.*

*Ключевые слова: чувственно-наглядное языковое мышление, абстрактно-теоретическое языковое мышление, моделирование действительности языковыми средствами, внутренняя форма языковой единицы, аналогия*

Атавизмы предметно-наглядного мышления в познавательной деятельности человека до сих пор столь сильны, что для ясного понимания структуры абстрактного, не воспринимаемого объекта человеку требуется визуальный образ, который встает перед его мысленным взором. Таковы, скажем, модели строения атома по Дж. Томсону и Э. Резерфорду. В модели Дж. Томсона, которую физики назвали *plum pudding model* (сливовый пудинг), атом представлен как сгусток положительного электрического заряда – «пудинг», куда вкраплены отри-

цательно заряженные электроны – «сливы». В модели Резерфорда, именуемой planetary model (планетарная модель), атом состоит из ядра – «звездь», вокруг которой по орбитам вращаются «планеты» – электроны [Гребенщиков 2017].

Однако в действительности никакое графическое изображение, созданное физиками, не соответствует «внешнему виду» атома. У атома вообще нет «внешнего вида». Дело в том, что вид – это то, что видно, а глаза человека не приспособлены для того, чтобы буквально видеть строение атомов. И дело не в том, что атомы слишком мелки для этого (ведь имеются электронные микроскопы), а в том, что электрические заряды, в силу их физической природы и специфики человеческого зрения, не поддаются видению. Зрительный анализатор человека устроен так, как было нужно его животным предкам для выживания в природной среде; видеть атомы для этого не требовалось. Рисунки Томсона и Резерфорда лишь условно отражают соотношение и взаимодействие электрических зарядов в атоме. Они иллюстрируют разные концепции строения атома, обладают объяснительной силой, имеют научную ценность и адекватны объективной реальности в ряде аспектов; но только не в аспекте визуального облика атомов, которого, как сказано выше, не существует.

То же касается вербального выражения визуальных моделей. На самом деле электроны – не «шарики» (balls), они не «летают» (fly) и т. д. Согласно одной из гипотез, электроны «размазаны» (spread) по всей длине своих орбит, а согласно другой гипотезе, они – оболочки (shells) атомного ядра. Но и это – лишь условные изображения, попытки вообразить, как выглядит то, что не выглядит никак.

В квантовой механике [Шрёдингер 2020] элементарные частицы представлены как волны и в то же время как кванты энергии – сущности, принципиально не наблюдаемые зрительно. «Электрон – это вероятностная оболочка сложной формы, замкнутая волна потенциальных возможностей бытия. Он одновременно существует везде, но с определенной вероятностью» [Кукушкин 2015: 1]. Это – высказывание на научном языке, выражающее нечто непостижимое для обыденного сознания и невыразимое на общеупотребительном языке – носителе этого сознания.

Однако в целях понимания процессов, происходящих в атомах, люди всё-таки нуждаются в их обозначении привычными языковыми средствами – названиями знакомых, видимых объектов. Аналогию можно проводить между объектами самой разной онтологической природы – при условии, что они гомоморфны. Наблюдаемые объекты становятся моделями ненаблюдаемых объектов. Это нужно учитывать, осмысливая приводимые ниже термины, которые в своей внутренней форме заключают предметно-наглядные образы:

– The Big Bang (рус. *Большой взрыв*) – это на самом деле не взрыв в привычном понимании данного слова; визуально он невообразим. Навивно пытаться представить его как нечто вроде взрыва тротила.

– Black holes (рус. *черные дыры*) – не дыры (пустоты), а наоборот, сверхмассивные небесные тела огромной плотности; они поглощают свет и потому не имеют вида.

– Space strings (рус. *космические струны*) – это не струны, а дефекты структуры пространственно-временного континуума, которые можно представить лишь математически, а не визуально.

Но людям всё же нужны наглядно-чувственные аналогии – все эти взрывы, дыры и струны. Вне старого, привычного формата восприятия людям трудно постичь новое, не имеющее никакого «вида».

Пытаться вообразить невообразимое людей заставляет сам язык, его единицы и конструкции, содержащие в себе сенсорный опыт многих поколений предков. Без них люди почти не способны мыслить и отражать мир. Так, люди хорошо представляли себе, как разлетаются металлические шарики из эпицентра взрыва шрапнельной гранаты. Так же они стали представлять себе и зарождение Вселенной, назвав его Большим взрывом, а последующие процессы назвав расширением Вселенной и разлетанием галактик. Но расширение и разлетание могут происходить только в заранее данном трехмерном пространстве и в заранее существующем времени. Что касается Вселенной, до нее не было ни пространства, ни времени. Они возникли по ходу эволюции Вселенной. Зрительно представить всё это невозможно. Употребление слов *взрыв*, *расширение*, *разлетание* и соответствующих им понятий в данной связи весьма условно, но люди пользовались ими в качестве хоть какой-то зрительной опоры, без которой им было бы неудобно и даже почти невозможно думать обо всем этом.

Пока люди мыслят на основе вербального языка, сам язык будет навязывать им то видение мира, которое зиждется на зафиксированном в нем сенсорном опыте сотен прошедших поколений. Корреляция между объективным миром и таким его видением существует, но она носит опосредованный и сложный характер.

«Природа ... скупа на нововведения» [Дарвин 2021: 287]. Эволюция наделила виды, в том числе вид *Homo sapiens*, лишь теми органами чувств, которые необходимы им для выживания в природной среде, и не более того. Соответственно, психика человека приспособлена для восприятия тех явлений окружающего мира, которые доступны его органам чувств. Человек **не** видит предметы, меньшие, чем позволяет видеть разрешающая способность его глаза; **не** слышит ультра- и инфразвук; **не** ощущает радиоволны и магнитное поле Земли; **не** воспринимает четвертое измерение пространства; **не** чует множество запахов, которые чуют животные, и т. д. Диапазон его сенсорного восприятия довольно узок; за его пределами остается огромный мир, невидимый, неслышимый, неосязаемый для людей.

Но, как известно, человек постигает не воспринимаемый чувствами мир, пользуясь разумом. При этом человек пропускает мир сквозь призму знакомой ему совокупности чувственных представлений, приспособляя данные, получаемые сенсорно, к имеющимся у него чувственным образам мира, уподобляя новое старому и тем самым перерабатывая поступающую информацию, включая ее в собственный когнитивный мир в адаптированном виде. Осмысливая мир, человек старается вписать новые явления в известные когнитивные форматы. Этому способствует вербальный язык, в котором содержатся результаты прошлого познавательного опыта. Язык, в категориях которого люди мыслят и отражают мир, заставляет именовать новые объекты имеющимися вербальными средствами и встраивать их в наличные грамматические конструкции, уподобляя новое старому.

Ученые стремятся устранить влияние общеупотребительного языка и соответствующего ему обыденного мышления на познающее сознание. Особо активные попытки такого рода делались в рамках аналитической философии. Ее представители пытались избавить язык науки от метафорических и идиоматических способов выражения мысли, кото-



рые, по их мнению, «затуманивают» видение мира сквозь призму языка. «Всё то, что вообще может быть мыслимо, должно быть ясно мыслимо. Всё то, что может быть сказано, должно быть ясно сказано» [Витгенштейн 2020: 4.116]. С этой целью создаются термины, призванные отражать мир ясно и точно. Однако обыденно-языковое мышление всё же «контрабандой» проникает в терминосистемы через внутреннюю форму терминов. Приведем ряд примеров-метафор:

– в биологии и телекоммуникации – cell «клетка; сота» (< *лат.* *cella* «монастырская келья; тюремная камера; пчелиная сота»);

– в информатике – net «сеть» (< *древнеанглийск.* *net* «рыбацкая сеть»);

– в математике – root «корень» (< *германск.* \**wrot* «корень растения»).

Эта образно-предметная конкретика в той или иной мере влияет на абстрактное научное мышление. Старый сенсорно-наглядный способ осмысления мира «не отпускает» от себя исследовательскую мысль, не дает ей полностью и окончательно оторваться от своих истоков. Это определяет специфику моделирования мира вербальными средствами.

Таков, по нашим представлениям, один из механизмов воздействия чувственно-наглядного языкового мышления на моделирование мира.

Модель представляет собой орудие познавательной деятельности людей, а не непосредственную действительность объекта, которая не дана в прямом восприятии. Отношение между миром и его моделью сложно, а адекватность модели миру относительна и изменчива.

Это положение дел отражено в вербальном языке. Пока человек не изобрел для себя какой-то принципиально новый язык, он обречен мыслить на имеющемся языке, доставшемся ему в наследство от предков. Согласно гипотезе лингвистической относительности, люди моделируют мир так, как предписывает им их язык – сквозь призму своего сенсорного восприятия, через первичную непосредственную очевидность к более глубокому пониманию мира. Когда говорят «Hard work underlies success» («В основе успеха лежит упорный труд»), при этом задействуют предметно-наглядный образ (когнитивный паттерн): успех – это здание, которое зиждется на фундаменте (основе), и этот фундамент есть упорный труд.

Когда говорят «He fell into a melancholy» («Он впал в уныние»), задействуется другой когнитивный паттерн: уныние – это яма, в которую человек упал, и это случилось внезапно и помимо его воли, иначе он бы туда не упал, а спрыгнул или медленно спустился. В английской лингвокультуре в виде ямы представляются и другие аффекты: to fall into a rage / fury / temper / tantrum («впасть в ярость / неистовство / раздражение»).

Клишированный оборот «He fell out of favour» («Он впал в немилость», букв. «выпал из милости») активирует очередной паттерн: чья-то благосклонность – подвешенный мешок, в котором находится человек; со временем мешок прорывается снизу, и человек выпадает из него. Ср. также: to fall out of love / intimacy / respect / trust «лишиться (букв. «выпасть из») любви / нежности / уважения / доверия».

Выражая мысли, люди обычно не задумываются над изначальной простой данностью. Однако она присутствует в языковом мышлении; человеческая мысль движется по ее «рельсам». Думать, не опираясь на предметно-наглядные когнитивные паттерны, трудно и неудобно. Удобно говорить «The sun is rising» («Солнце встает»), пользуясь древнейшим когнитивным паттерном. Ныне все цивилизованные люди знают, что на самом деле Солнце не «встает» над Землей. На самом деле точка геолокации, вращаясь вокруг земной оси, пересекает линию терминатора и попадает на сторону Земного шара, которая обращена к Солнцу. Но совершенно немислимо, чтобы кто-то сказал: «Вставай, красавица, проснись! Точка нашей геолокации уже пересекла линию терминатора...». В бытовой обстановке люди видят и моделируют мир не с позиций астрономии и прочих естественных наук, а на основе простой очевидности, и мыслят в основном в рамках обыденного, а не научно ориентированного сознания.

Вытравить древнейшие сенсорно-наглядные когнитивные паттерны из абстрактно-теоретического языкового мышления практически нет возможности, да в этом нет и нужды: эти паттерны представляют собой те базовые средства, с помощью которых человек моделирует действительность. Они удобны в повседневной коммуникации и целесообразны в рамках обыденного мышления. В ряде случаев их использование оказывается конструктивным и в рамках научного мышления. Важно лишь установить корреляцию между прежней и современной картинами мира.

Люди нашей эпохи воспринимают и осмысливают одни и те же явления мира двояко – в рамках житейско-бытовых и в рамках сциентистских представлений. Язык предоставляет возможности для выражения как тех, так и других, демонстрируя их историческую преемственность и структурный параллелизм.

### Список литературы

Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. М.: Академический проект, 2020. 271 с.

Гребенщиков Г.К. Атомы. Кванты. Волны вещества. М.: Реноме, 2017. 124 с.  
Дарвин Ч. Происхождение видов путем естественного отбора. М.: Азбука-классика, 2021. 704 с.

Кукушкин Н.В. Как понять всё // НОЖ (Научный онлайн журнал). Ноябрь 2015. URL: <https://knife.media/un-derstand-it/> (дата обращения: 28.10.2022).

Шрёдингер Э. Четыре лекции по волновой механике. М.: ЛЕНАНД, 2020. 48 с.

## THE ROLE OF VERNACULAR LANGUAGE IN SCIENTIFIC COGNITION

**Ekaterina V. Savitskaya**

Ph. D. (Philology), Associate Professor,  
Samara State University of Social Sciences and Education

*The author compares two types of language-based thinking and modeling of reality – the eidetic thinking based on the so-called natural attitude, and abstract theoretical thinking based on the scientific attitude. Examples are given to show their historic succession and interaction. The author shows that sensory images fixed in the inner form of language units contribute to understanding imperceptible phenomena. The analysis is carried out using the English material translated into Russian.*

*Keywords: eidetic language-based thinking, abstract language-based thinking, modelling of reality by language means, the inner form of a language unit, analogy.*

## ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАММАТИКА: ПЕРСПЕКТИВЫ НАПРАВЛЕНИЯ

**Светлана Викторовна Шустова**

доктор филологических наук, профессор,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет

**Ирина Николаевна Ивашкевич**

кандидат филологических наук, доцент,  
Белорусский государственный университет

*Сколько грамотей у нас развелось:  
и то-то, ведь кому господь откроет.  
Прежде, бывало, кто писывали хорошо по-русски,  
так те знавали грамматику;  
а ныне никто ее не знает, а все пишут.*  
Денис Иванович Фонвизин, из книги «Бригадир»

*Функциональная грамматика – концепция функционально-семантических полей и категориальных ситуаций, актуализирующих семантические категории, разработанная А.В. Бондарко. В предлагаемой статье рассматриваются перспективы развития функциональной грамматики в аспекте включения в фокус анализа категориальных семантических комплексов. Пересечение функционально-семантических категорий обуславливает наличие периферийных языковых средств, способствующих актуализации той или иной функционально-семантической категории. Сложность выявления таких языковых средств связана с их объемным функциональным потенциалом, включающим такие ракурсы рассмотрения как прагматический, валентностный, стилистический, семантический. Особую релевантность для теории функциональной грамматики имеет выявление и моделирование взаимодействия категориальных семантических комплексов, которые рассматриваются как функциональное множество субкомплексов, реализующих на пересечении ту или иную семантику.*

*Ключевые слова: функциональная грамматика, функционально-семантическое поле, функциональный потенциал, категориальный семантический комплекс, разноструктурные языки.*

Функциональная грамматика – концепция функционально-семантических полей (далее ФСП) и категориальных ситуаций, актуализирующих семантические категории, разработанная А.В. Бондарко. В современной лингвистике функциональное направление определяется нередко очень широко – как теоретическая концепция, противопоставленная формальным или структуралистским течениям. Функциональная грамматика характеризуется принципиальной установкой на описание языков разных типов, применении квантитативных методов, методов корпусной лингвистики, учет прагматических факторов общения (в рамках коммуникативно-прагматической (модусной) таксономии: разновидности самих речевых актов (высказываний): речевой акт в общем виде; содержание речевого акта и части этого содержания; механизмы соотнесенности высказывания с действительностью и значимые параметры речевых актов; приемы подачи содержания высказывания; участники речевых актов (их роли; элементы внутреннего мира коммуникантов; отношения между коммуникантами); свойства речевых актов; разновидности речевых актов; жанры речи; результаты речевого акта – речевые произведения (тексты), в том числе: текст в целом вообще; разновидности текстов [Крылов 2020]).

Важным аспектом функциональной грамматики является мультидисциплинарность. Функциональная грамматика получила статус научной модели, приспособленной для интеграции различных направлений гуманитарного знания [Воейкова, Казаковская 2019: 86]. Основным признаком этой модели является описание от семантики к форме – средствам ее выражения. Данный подход является доминирующим, впрочем наряду с ним используется подход от формы к семантике. Функциональная грамматика – грамматика активного типа, в полной мере отражающая речевую деятельность говорящего. Грамматическое описание сопровождается привлечением лексики. Принцип привлечения лексики, грамматики, словообразования в единой модели послужил прообразом для функционально-семантического поля.

Функционально-семантическое поле – комплекс разноуровневых средств языка (морфологических, лексических, синтаксических, лексико-грамматических), взаимодействующих на основе общности их семантических функций [Бондарко 2017: 32]. Термин ФСП возник по аналогии с введенным в лингвистику В.Г. Адмони метафорическим представлением о «полевой структуре грамматических явлений» [Адмони 1988, 2004]. Полевая природа свойственна не только грамматическим категориям и формам, но и многим другим языковым явлениям. Полевая структура грамматических категорий проистекает прежде всего из того, что при насаивании морфологических значений на лексические и синтаксические значения на морфологические (или на другие синтаксические значения) возникает многообразие отношений между насаиваемым значением и теми значениями, на которое оно насаивается [Адмони 1988: 76].

Формально-грамматические смысловые разновидности той или иной грамматической категории могут быть актуализированы и актуализируются такими языковыми средствами, которые обладают всеми формальными возможностями, свойственными для данной категории. Например, речь может идти о полной парадигме форм глагола, прилагательного, имени существительного. Такие разряды становятся центром, ядром грамматической категории. В функциональной грамматике ядро ФСП формируют языковые средства, для которых актуализация того или иного значения является основной. Например, глагол *lassen* (*заставлять, побуждать*) в немецком языке образует центр ФСП каузативности. Языковые разноуровневые средства, которые лишь частично и по-разному, с разной степенью охвата распространяются на реализации данной категории, расположены на периферии. Некоторые разряды, не обладающие всей полнотой форм и обобщенных значений категории, могут иметь смысловые и формальные черты, сближающие их с другими категориями и формами. Исследование ФСП включает анализ, который можно назвать моделированием структуры поля, или полевым структурированием. Структура ФСП, то есть соотношение центра и периферии, распределение семантического значения за разными средствами языка, обусловлено устройством конкретного языка.

Центр ФСП формируют наиболее типичные средства (инвариант), к периферии относятся менее характерные средства (варианты). Полевая структура характеризуется полнотой специфических средств в центре и неполнотой таких средств на периферии. При этом наблюдается асимметричность сегментов периферии, то есть неравномерное наполнение зон периферии различными средствами, служащими для передачи итеративного значения. В каждом языке существует своя специфика выражения той или иной семантической категории. Для одних языков те или иные средства оказываются в центре реализации семантики, для других языков эти средства относятся к периферии. Например, центр ФСП аспектуальности в русском языке образует категория вида, видовое противопоставление, а в немецком языке – временные формы глаголы, контекст. При изучении функционально-семантических категорий рассматривается вопрос о взаимодействии функционирующих категорий [Онипенко 2020]. В ходе анализа взаимосвязей функционально-семантической категории итеративности с другими функционально-семантическими категориями было установлено, что итеративность взаимодействует с лимитативностью, длительностью, временной локализованностью, модальностью, таксисом, количественностью (см. рис.).

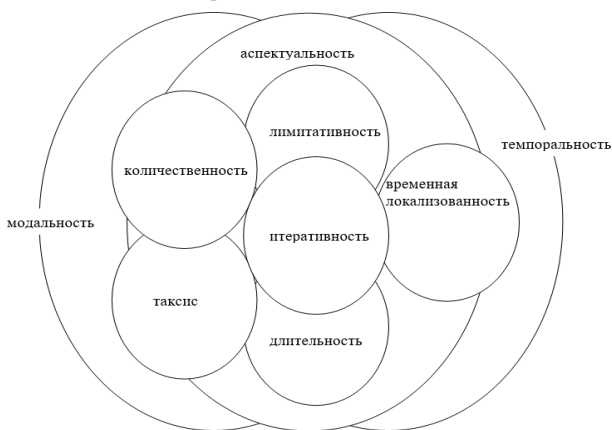


Рис. Взаимодействие функционально-семантической категории итеративности с другими категориями [Комиссарова 2015]

Перспективность изучения и моделирования ФСП связана не только с возможностью выявления зон пересечения семантических категорий, что, безусловно, актуально с типологической и сравнительно-сопоставительной проекций. Релевантным для исследования в области функциональной грамматики является выявление и описание системы семантических категорий. Такие исследования проводятся и в пространстве русского языка. В области немецкого языка также ведется работа в области таких категорий: каузативность [Шустова, Сюткина 2020], эмотивность [Сюткина 2021, 2021, 2022, 2023], таксис [Архипова 2022], модальность [Аверина 2017], итеративность [Комиссарова 2018]. В области испанского языка: аспектуальность [Гусман Тирано 2020], эмотивность [Афанасьева 2022], таксис [Меньшакова, Поткин 2022].

Сопоставительные исследования представлены на материале таких языков как: дейктическая анафоричность и референциальная функции ФСП на материале русского и французского языков [Матханова 2022], тавтологические конструкции [Стексова 2022]. На материале языков тибетской языковой группы (языки гималайского языкового ареала или тибето-бирманские языки) анализируется категория эвиденциальности (эксплицитное указание на источник сведений) и эгофоричности (личная вовлеченность по отношению к описываемой ситуации) [Крамскова 2022]. Категория пассивного залога в пиджинах и креольских языках исследуется на материале фанагало (южноафриканский стабилизированный пиджин) и унсердойча (креола Папуа-Новой Гвинеи с немецким лексификатором [Калинин 2022]. Унсердойч (рабаульский креольский немецкий) является креольским языком, на немецкой основе. На нем говорят в основном в Папуа-Новой Гвинеи. Он был создан в среде немецких детей, проживающих в гвинейском немецком приюте. Сегодня существует 100 носителей этого языка, 15 из них проживают в Новой Британии.

Взаимодействие функционально-семантических полей осуществляется не на всем семантическом пространстве лексем, а на определенных лексико-семантических группах. Например, при исследовании категории эмотивности привлекаются глаголы эмотивной семантики (эмотивные каузативы), междометия, экспрессивно-оценочные прилагательные [Сюткина 2021, 2021a, 2022, 2023; Шустова, Сюткина 2020].



При изучении категории инструментальности в фокусе внимания исследователей оказываются предлоги инструментальной семантики (*благодаря, с помощью, mit, durch, per, avia, with, trough*), прилагательные (*фотографический, аэрофотографический, оптический, механический, словесный, письменный, устный*), глаголы (*пилить, иприцевать, зубоскалить, уговаривать, обсуждать*). В этой связи представляет интерес изучение актуализации той или иной семантической категории в семантическом потенциале глагольной лексики [Shustova, Smirnova 2013, 2017]. В работах представлен обширный разряд глаголов с инкорпорированными актантами, которые демонстрируют способность к реализации категорий локативности, инструментальности, субъектности, объектности, интенсивности, временной локализованности.

Заслуживают внимания в аспекте анализа семантического потенциала отсубстантивные глаголы, реализующие значение инструментальности в прямом и переносном значении [Шустова, Третьякова 2020]. Это позволяет рассмотреть не только их функциональный потенциал, но и разработать когнитивный сценарий функционирования таких глаголов.

обувать – «обманывать» (обувь – «изделие из кожи или других материалов, обычно с твердой подошвой, носимое на ногах»): *Нас обувают налогом* (НКРЯ);

заякориться – «остаться где-либо надолго, закрепиться, удержаться» (якорь – «приспособление для удержания на месте судов, плавучих маяков и т. д.»): *Но так и кочует по редакторским кругам эта рукопись, а заякориться никак не может* (СНС);

имейлизироваться – «общаться по электронной почте» (имейл – интернет, «электронная почта»): *В наше время, когда все «имейлизуется» и «мобилизуется», мы рады отделаться [на Новый Год] пульсирующим сердцем-открыткой, высланным по Интернету [...]* (СНС);

отметелить – «то же, что избить, обычно сильно или жестоко» (метла – «хозяйственный инструмент, с помощью которого могли побить кого-то»): *Отметелить так, чтоб на всю жизнь запомнил!* (Рубина Д.И. «Окна». 2015. НКРЯ);

понедельничать – «поститься по понедельникам» (понедельник – «(в церковной традиции) день, который посвящен воспоминанию святых Небесных Сил бесплотных – Ангелов, когда мир духовный в пище

не нуждается»): *Да, уж это верно: кормили обоих не бог знает как, больше на хлебе да на воде, молоко мужики сами по большей части не употребляли, блюли сильно посты, также понедельничали, знали среды и пятницы, сгоняя творог и сметану к базару* (Клычков С.А. «Князь мира». 1927. НКРЯ);

ведьмачить – «быть ведьмой, заниматься колдовством» (ведьма – «колдунья, чародейка, женщина, связанная с нечистой силой»): – *Эта та самая бабка моя, которая заговоры знает. И сказы старые знает. Ведьмачит она* (СНС);

to chicken (out) – струсить, отступить от трусости (chicken – цыпленок): *I didn't want to mention it in class in front of Hillary, and well, fine, the other time I saw her I chickened out* (Hall S. 'A Little Something Different: Fourteen Viewpoints, One Love Story'. 2014. Ngram);

to landslide – оползть, обвалиться (landslide – «оползень»): *That trail we were on yesterday has probably landslided since then because of the rain* (Adams M. 'Turn Right at Machu Picchu'. 2011. Ngram);

to rabbit – охотиться на кроликов (rabbit – «кролик»): 'Rabbiting,' really?" Juan said with a smile. "Last time I read someone 'rabbiting' was an old spy novel" (Cussler C., Brul J. 'Mirage: Oregon Files #9'. 2013. Ngram);

to toe – касаться, ударять носком (toe – «палец на ноге»): *Each center involved in the draw has to have a foot toeing (or next to) the centerline* (Tucker J., Yakutchik M. 'Women's Lacrosse: A Guide for Advanced Players and Coaches'. 2014. Ngram);

to word – выражать словами, подбирать слова (word – «слово»): *He worded the reply in such a way that he did not admit making the original error* (Cambridge dictionary);

to Meghan Markle – ценить себя и свое здоровье достаточно сильно, чтобы покинуть помещение (выйти из ситуации) где вашему присутствию не рады: *I am considering Meghan Markling: they haven't given me a raise in two years, and I'd have influencer than staying in this loveless work marriage»; «I totally Meghan Markled my ex last night and never returned his text»; «Man, when I go out tonight, I am so going to Meghan Markle it»;*

arzten – лечить (der Arzt – «врач»): *Es war ein Arzt, aber er artzete wohl nur in seinen Mußestunden* (Schlieben-Lange B. 'Geschichte und Architektur der Sprachen'. 2011. Ngram).

Особую релевантность, с нашей точки зрения, для теории функциональной грамматики имеет выявление и моделирование взаимодействия категориальных семантических комплексов, которые рассматриваются как функциональное множество субкомплексов, реализующих на пересечении ту или иную семантику.

Категориальные семантические комплексы ориентированы на актуализацию двух и более категорий в рамках одного контекста. Необходимо иметь в виду, что любая ситуация содержит определенный набор участников, которые существуют в пространстве какой-либо категории и предназначены для ее реализации. В любой ситуации мы имеем разный набор таких участников с разными функциями, актуальными для данной ситуации в определенный момент речи. В этом случае речь может идти о валентностном, прагматическом, семантическом, стилистическом потенциале языковых единиц.

Так, например, для реализации категории каузативности содержательно актуальными являются проявления интенсивности, экспрессивности, итеративности, оценочности, инструментальности, таксиса, аспектуальности, поскольку каждая из категорий представляет смысловую составляющую, необходимую для интерпретации каузативной ситуации. Но в рамках одной ситуации не могут быть реализованы все значения одновременно: *Первый отец Иван часто заставлял одного ученика бить по щеке другого, не знающего урок. Другой отец Иван заставлял провинившихся мальчиков брать друг друга за уши или за волосы и тешился видом дерущихся (НКРЯ): каузативность, таксис, инструментальность, аспектуальность, темпоральность.*

Понятийный аппарат функциональной грамматики расширен за счет введения в пространство категории эмотивности таких субкомплексов как «эмотивно-каузативный категориальный семантический комплекс», «эмотивно-экспрессивно-каузативный субкомплекс», «эмотивно-оценочно-каузативный субкомплекс», «эмотивно-итеративно-каузативный субкомплекс», «эмотивно-интенсивно-каузативный субкомплекс» [Сюткина 2021, 2021а, 2022, 2023].

Межкатегориальные связи реализуются на уровне актуализации элементов функционально-семантических категорий аспектуальности, таксиса, временной локализованности, итеративности и темпо-

ральности в рамках категориальных семантических субкомплексов, функционирующих в ситуации каузации модификации эмоционального состояния.

Для каузативной ситуации с эмотивными каузативами роль среды выполняют адвербиальные единицы, модальные слова, дискурсивные маркеры и междометия, которые являются актуализаторами определенной семантики. Разработки в пространстве межкуатегориального взаимодействия представлены в работах И.В. Архиповой (таксис, аспектуальность, темпоральность, каузальность и др.) [Архипова 2022], Е.В. Боднарук (футуральность, темпоральность, модальность, эвиденциальность) [Боднарук 2017], Н.П. Сюткиной (эмотивность, оценочность, экспрессивность, интенсивность) [Сюткина 2023]. Взаимодействие семантических категорий, ФСП этих категорий, – это, прежде всего, взаимодействие семантическое [Воейкова, Казаковская 2019]. И это требует и предполагает описание одного и того же явления, одной и той же категории в двух полях, в двух и более языках.

### Список литературы

- Аверина А.В. К проблеме разграничения модальных и дискурсивных частей в немецком языке // Евразийский гуманитарный журнал. 2017. № 2. С. 4–7.
- Адмони В.Г. Грамматический строй как система построений и общая теория грамматики. Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1988. 240 с.
- Адмони Основы теории грамматики. Изд. 2. М.: URSS. 2004. 104 с.
- Архипова И.В. Актуализация таксиса как результат межкуатегориальных взаимодействий // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 4. С. 4–12.
- Афанасьева А.А. Каузативность и каузальность как категории лингвистической каузации // Иностранные языки в контексте культуры. Сборник статей по материалам XIX научно-практической конференции с международным участием. Пермь: Изд-во «Пермский государственный университет», 2022. С. 14–21.
- Боднарук Е.В. Глагольная категория времени в современном немецком языке: подходы к интерпретации // Евразийский гуманитарный журнал. 2019. № 2. С. 99–105.
- Бондарко А.В. Глагольные категории в системе функциональной грамматики. М.: Языки славянских культур, 2017. 336 с.

Восейкова М.Д., Казаковская В.В. Санкт-Петербургская школа функциональной грамматики: история и перспективы развития // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2019. № 1. С. 86–97.

Гусман Тирадо Р. Функционально-семантическое поле в испанском языке на фоне русского: опыт функциональной грамматики // Международная конференция «Актуальные проблемы функциональной грамматики», посвященная 90-летию со дня рождения А.В. Бондарко Тезисы докладов. Санкт-Петербург 16–18 ноября 2020 г. Редакционная коллегия М.Д. Восейкова (председатель), М.Я. Дымарский, В.В. Казаковская, С.В. Краснощекова, И.В. Недялков, М.А. Овсянникова, Д.Н. Сатюкова, Е.Г. Сосновцева, А.Ю. Урманчиева, С.Н. Цейтлин. 2020. URL: <https://iling.spb.ru/conferences/2020/285> (дата обращения: 12.02.2023).

Онипенко Н.К. К вопросу о взаимодействии функционально-семантических полей // Международная конференция «Актуальные проблемы функциональной грамматики», посвященная 90-летию со дня рождения А.В. Бондарко Тезисы докладов. Санкт-Петербург, 16–18 ноября 2020 г. Редакционная коллегия М.Д. Восейкова (председатель), М.Я. Дымарский, В.В. Казаковская, С.В. Краснощекова, И.В. Недялков, М.А. Овсянникова, Д.Н. Сатюкова, Е.Г. Сосновцева, А.Ю. Урманчиева, С.Н. Цейтлин. 2020. URL: <https://iling.spb.ru/conferences/2020/285> (дата обращения: 12.02.2023).

Калинин С.С. Категория пассивного залога в пиджинах и креольских языках: сопоставительное исследование. 2022. URL: <https://iling.spb.ru/conferences/2022/235> (дата обращения: 01.02.2023).

Комиссарова Е.С. Базовые адвербиальные единицы с семантикой неопределенности интервала // Евразийский гуманитарный журнал. 2018. № 1. С. 3–8.

Комиссарова Е.С. К вопросу о межкатегориальном взаимодействии (на примере категории итеративности в немецком языке) // Евразийский вестник гуманитарных исследований. 2015. № 1(2). С. 115–118.

Крамскова А.С. Соотношение категорий эвиденциальности и эгофоричности в языках тибетской языковой группы. 2022. URL: <https://iling.spb.ru/conferences/2022/235> (дата обращения: 01.02.2023).

Крылов С.А. К изучению инвентаря семантического метаязыка теории функциональной грамматики (коммуникативно-прагматическая и онтологическая таксономия) // Международная конференция «Актуальные проблемы функциональной грамматики», посвященная 90-летию со дня рождения А.В. Бондарко Тезисы докладов. Санкт-Петербург 16–18 ноября 2020 г. Редакционная коллегия М.Д. Восейкова (председатель), М.Я. Дымарский, В.В. Каза-

ковская, С.В. Краснощекова, И.В. Недялков, М.А. Овсянникова, Д.Н. Сатюкова, Е.Г. Сосновцева, А.Ю. Урманчиева, С.Н. Цейтлин. 2020. URL: <https://iling.spb.ru/conferences/2020/285> (дата обращения: 12.02.2023).

Матханова И.В. Дейктическая, анафорическая и референциальная функции ФСП, объединенных идей времени (в сопоставлении с функциями местоимений). 2022. URL: <https://iling.spb.ru/conferences/2022/235> (дата обращения: 01.02.2023).

Меньшакова Н.Н., Поткин С.В. Категория таксиса в английских пословицах и ее трансляция на русский язык // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 2. С. 58–71.

Стеклова Т.И. Системные отношения в сфере тавтологий. 2022. URL: <https://iling.spb.ru/conferences/2022/235> (дата обращения: 01.02.2023).

Сюткина Н.П. Потенциал эмотивных каузативов с позиций функционального подхода // Евразийский гуманитарный журнал. 2021. № 1. С. 54–59.

Сюткина Н.П. Лингвопрагматический потенциал эмотивных каузативов // Евразийский гуманитарный журнал. 2021а. № 3. С. 45–50.

Сюткина Н.П. Языковые средства актуализации эмотивности // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 2. С. 50–57.

Сюткина Н.П. Эмотивно-интенсивно-каузативный категориальный семантический комплекс // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 25–32.

Шустова С.В., Третьякова Д.Д. Глаголы с инкорпорированным актантом-инструментом в русском языке // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 26–33.

Шустова С.В., Сюткина Н.П. Функционирование эмотивных каузативов в категориальных семантических комплексах // Международная конференция «Актуальные проблемы функциональной грамматики», посвященная 90-летию со дня рождения А.В. Бондарко Тезисы докладов. Санкт-Петербург 16–18 ноября 2020 г. Редакционная коллегия М.Д. Воейкова (председатель), М.Я. Дымарский, В.В. Казаковская, С.В. Краснощекова, И.В. Недялков, М.А. Овсянникова, Д.Н. Сатюкова, Е.Г. Сосновцева, А.Ю. Урманчиева, С.Н. Цейтлин. 2020. URL: <https://iling.spb.ru/conferences/2020/285> (дата обращения: 12.02.2023).

Shustova S.V., Smirnova E.A. Denominal verbs with metaphoric meanings in British Business (Media) discourse // Metaphor as means of knowledge Communication. International Symposium: book of abstracts. 2016. P. 92–93.

Shustova S.V., Smirnova E.A. Syncretism in the Functioning of Verbs with incorporated actants // World Applied Sciences Journal: book of abstracts. 2013. T. 27. № 13A. P. 349–354.

## FUNCTIONAL GRAMMAR: PROSPECTS OF THE RESEARCH

### **Svetlana V. Shustova**

Doctor of Philology, Professor,  
Perm State University,

### **Irina N. Ivashkevich**

Ph. D. (Philology), Associate Professor,  
Belarussian State University

*Functional grammar is a concept of functional semantic fields and categorical situations that actualize semantic categories, developed by A.V. Bondarko. The proposed article discusses the prospects for the development of functional grammar in the aspect of the inclusion of categorial semantic complexes in the focus of analysis. The intersection of functional-semantic categories determines the presence of peripheral linguistic means that contribute to the actualization of a functional-semantic category. The difficulty of identifying such linguistic means is associated with their voluminous functional potential, including such perspectives of consideration as pragmatic, valence, stylistic, semantic. Of particular relevance for the theory of functional grammar is the identification and modeling of the interaction of categorial semantic complexes, which are considered as a functional set of subcomplexes that implement one or another semantics at the intersection.*

*Keywords: functional grammar, functional-semantic field, functional potential, categorial semantic complex, different-structured languages.*

## СЕМАСИОЛОГИЧЕСКИЕ И ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ИСТОРИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ

**Татьяна Сергеевна Макарова**

кандидат филологических наук, старший преподаватель  
кафедры английского языка и межкультурной коммуникации,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет

*В статье представлен обзор семасиологических и ономасиологических теорий исторической семантики. Основная цель данного исследования заключалась в сравнительно-сопоставительном анализе немецкой школы «слов и вещей» Р. Мерингера, цивилизационной семантической теории Л. Штитцера, немецкой школы истории понятий Р. Козеллека и английской школы интеллектуальной истории К. Скиннера, Дж. Покока, Дж. Данна. Автор статьи делает вывод о том, что семантический потенциал слов, вписанных в историческую эпоху, во многом определяется лингвистической реконструкцией объектов материальной культуры.*

*Ключевые слова: историческая семантика, семасиологическая концепция, немецкая школа «слов и вещей», ономасиологическая концепция, «темпоральная структура понятия», семантическое поле.*

Во второй половине XX в. в области исторической семантики наблюдается тенденция изменения ракурса лингвистических исследований в сторону антропоцентризма. Переход от сравнительно-исторической научной парадигмы [Мейе 2004; Бенвенист 2002] к антропоцентрической сопровождается введением новых социолингвистических методологических установок. На смену семасиологической концепции исторической семантики [Караулов 1972] приходит немецкая ономасиологическая теория истории понятий Р. Козеллека, Й. Трира, английская школа интеллектуальной истории К. Скиннера, Дж. Покока, Дж. Данна [Данн 2008; Козеллек 2014; Trier 1931; Skinner 1969; Росоцк 2009].



Одним из ключевых вопросов ономаσιологической теории истории понятий является вопрос построения семантического поля. Немецкая семасиологическая теория «слов и вещей», которая предшествовала ономаσιологической теории истории понятий, была сфокусирована на изучении словесных (лексико-семантических) сетей, соотносящихся с предметами материальной культуры.

Немецкая школа «слов и вещей», возникшая в Германии в начале XX в., являлась новым оригинальным научным течением, объединявшим виднейших лингвистов Р. Меринга, Г. Шухардта, Л. Шпитцера, К. Сандена. Попытки восстановления значений слов, влекущих за собой экспликацию внеязыкового «мира вещей», были обусловлены необходимостью репрезентации базисного и второстепенного пласта лексики индоевропейских языков [Бурлак 2005: 11]. С точки зрения немецких лингвистов, к базисным и второстепенным лексическим пластам примыкали слова, номинирующие «объекты материальной культуры» [Проскурин, Райкова 2012: 259].

Концентрация внимания на предметной стороне языкового знака приводила к обнаружению значений, иллюстрирующих онтологию образования материальных сущностей. Л.Л. Нелюбин отмечает, что лингвисты, разделявшие идеи «школы слов и вещей», рассматривали язык в качестве инструмента фиксации предметно-бытовой деятельности человека [Нелюбин 2011: 156]. Подобный научный подход способствовал появлению большого количества тематических словарей (тезаурусов).

Основатель немецкой «школы слов и вещей» Р. Мерингер предполагал, что семантическая история слов коренится в фактических данных археологии, этнологии, культурологии. Центральным звеном семасиологической концепции Р. Мерингера является положение о фонетическом и семантическом параллелизме: изменение фонемы влечет за собой образование языкового знака с новыми семантическими свойствами [Meringer 1909: 177–197].

Г. Шухардт, примыкавший к данному научному объединению, сопоставлял смысловые компоненты слова с этимологическим базисом. По мнению Гуго Шухардта, «сравнивая разные диалекты, мы выявляем слова с тождественной внутренней структурой, демонстрирующей

аналогичные речевые ситуации их употребления» [Schuchardt 1902: 389]. Этимологические исследования Г. Шухардта были направлены на идентификацию однородной смысловой внутренней структуры слов родственных языков с целью систематизации предметно-понятийной сферы различных исторических эпох. Согласно мнению Г. Шухардта, интеграция двух и более родственных диалектов может быть реализована по причине объединения этнонациональных сообществ в более крупные этнические союзы [Шухардт 2003: 126].

Цивилизационная семантическая теория была предложена Л. Шпитцером. Для Л. Шпитцера характерны два основных ретроспективных приема изучения семантики слов: семасиологический и ономазиологический. При семасиологическом анализе выбирается конкретное слово и прослеживается его модификация в разных «стилях» культурно-исторических эпох. Так, лингвист, определивший этимологию немецкого слова *Muttersprache* ‘родной язык’, происходящего от латинского *sermo patrius* ‘родная страна’ и французского *langue maternelle* ‘язык материнский’, сопоставлял контексты употребления всех значений слова на разных стадиях цивилизационного культурно-исторического прошлого [Spitzer 1948: 15].

Семасиологическая теория Карла Сандена отличалась методологической зрелостью. На примере германских слов с основой -nut- и норвежского слова -nuta- немецкий ученый доказывает, что первичное значение немецкой основы -nut- и норвежской -nuta- является «дышать с шумом».

«Если нам необходимо определить первичное значение основы -nut-, мы должны иметь в виду, что, несмотря на семантические расхождения, норвежское -nuta- и датское -nuta- этимологически, очевидно, являются одним и тем же словом» [Sunden 1943: 116–117].

Немецкая и английская теории истории понятий концентрируются на понятийной стороне семантического поля. Изучение семантического поля производится на основе «погружения» в историю понятия, которое раскрывается в историческом дискурсе. При этом утверждается, что конструирование семантического поля возможно после детального изучения и структурирования исторического понятия.

В центре внимания немецкой школы Begriffsgeschichte Р. Козеллека оказываются понятия политической истории эпохи Нового времени, которые определяют европейские общественно-политические взгляды XIX–XX вв. Р. Козеллеком вводится термин «темпоральная структура понятия» – упорядоченная совокупность понятийных исторических слоев, формируемых на протяжении длительного исторического периода [Козеллек 2010].

Теория понятийного поля Й. Трира Sinnbezirk – это онтологический методологический историко-семантический подход, учитывающий, однако, принцип системности языка [Trier 1931]. Заслуга Й. Трира в разработке теории состояла в том, что он предложил сложную модель семантического поля, представляющую собой интеграцию словесных (лексических) полей Wortfeld [там же].

Представители английской школы интеллектуальной истории К. Скиннер, Дж. Покок, Дж. Данн были убеждены в том, что понятия, описывающие сферу исторической политической мысли, следует интерпретировать на основе конкретных исторических событий [Skinner 1969; Роскок 2009; Данн 1968]. Отвергая концепцию Р. Козеллека о преемственности, историческом наложении понятия, ученые утверждали, что политическая мысль, формируемая в сжатых исторических рамках, субъективна, и, следовательно, не может существовать в другом историческом времени и пространстве.

Резюмируя сказанное, следует отметить, что все вышеупомянутые концепции семантических полей нацелены на объективацию фрагмента исторической действительности. Так, немецкая семасиологическая теория «слов и вещей» актуализирует лингвистическую реконструкцию объектов материальной культуры посредством составления тезауруса лексики индоевропейских языков. Немецкая школа истории понятий выделяет на первый план многослойность исторического понятия, семантика которого раскрывается в историческом дискурсе. Наконец, группировка историков, принадлежавшая к английской интеллектуальной школе, применяет дискурсивно-идеологическую методологию семантического поля, отрицающую историческую преемственность понятий.

## Список литературы

Бенвенист Э. Общая лингвистика / Общ. ред., вступ. ст. и коммент. Ю.С. Степанова; пер. с фр. Ю.Н. Караулова и др. 2-е изд., стер. М.: УРСС, 2002. 448 с.

Бурлак С.А. Сравнительно-историческое языкознание: Учебник для студ. высш. учеб. заведений / С. А. Бурлак, С. А. Старостин. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 432 с.

Данн Д. Революция // Концепт «революция» в современном политическом дискурсе / Под ред. И. Савкина. М.; СПб.: Алетейя, 2008. С. 108–130.

Караулов Ю.Н. Структура лексико-семантического поля // Филологические науки. 1972. № 1. С. 57–68.

Козеллек Р. Введение // Словарь основных исторических понятий: Избр. статьи: в 2 т. / пер. с нем. К. Левинсон. М.: Новое литературное обозрение, 2014. Т. 1. С. 23–44.

Козеллек Р. К вопросу о темпоральных структурах в историческом развитии понятий // История понятий, история дискурса, история менталитета / Сборник статей под редакцией Ханса Эриха Бедекера. Перевод с немецкого. М.: Новое литературное обозрение, 2010. С. 21–33.

Мейе А. Сравнительный метод в историческом языкознании / пер. с фр. А.В. Дилигенской; под ред. Б.В. Горнунга и М.Н. Петерсона. 2. изд., испр. и доп. М.: УРСС, 2004 (Тип. ООО Рохос). 101 с.

Нелюбин Л.Л., Хухуни Г.Т. История науки о языке. 4-е изд., стереотип. М.: Флинта: наука, 2011. 376 с.

Проскурин С.Г., Райкова А.С. К истокам становления сравнительно-исторического метода исследований в семасиологии. Понятие концептуализированной области // Вестник науки Сибири. 2012. № 3 (4). С. 258–263.

Шухардт Г. О классификации романских диалектов // Избранные статьи по языкознанию. Изд. 2-е. М.: Едиториал УРСС, 2003. С. 122–140.

Meringer R. Lateinisch cucurbita ventosa, italien ventosa, franz ventouse «Schröpfkopf» // Wörter und Sachen. Heidelberg: Carl Winter's Universitätsbuchhandlung, 1909. Bd 4. S. 177–197.

Pocock J.G.A. Political Thought and History. Essays on Theory and Method. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 278 p.

Schuchardt H. Etymologische Probleme und Prinzipien // Zeitschrift für romanische Philologie. 1902. V. 26. S. 385–427.

Skinner Q. Meaning and Understanding in the History of Ideas // History and Theory. 1969. Vol. 8, № 1. P. 3–53.

Spitzer L. Essays in historical semantics. N.Y.: S.F. Vanni, 1948. 316 p.

Sundén K.F. A new etymological group of Germanic verbs and their derivatives: a study on semantics. Göteborg: Elanders Boktryckeri Aktiebolag, 1943. 250 p.

Trier J. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes: die Geschichte eines sprachlichen Feldes. Heidelberg: C. Winter, 1931. 347 S.

## **SEMASIOLOGICAL AND ONOMASIOLOGICAL CONCEPTS OF HISTORICAL SEMANTICS**

**Tatyana S. Makarova**

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

*The article presents an overview of semasiological and onomasiological theories of historical semantics. The main purpose of this study was a comparative analysis of the German school of «words and things» by R. Mehringer, the civilizational semantic theory of L. Spitzer, the German school of concept history by R. Koselleck and the English school of intellectual history by C. Skinner, J. Pocock, J. Dann. The author of the article concludes that the semantic potential of words inscribed in a historical era is largely determined by the linguistic reconstruction of material culture objects.*

*Keywords: historical semantics, semasiological concept, German school of «words and things», onomasiological concept, «temporal structure of the concept», semantic field.*

## РОДИТЕЛЬНЫЙ ПАДЕЖ В ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ БЕЗЛИЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ В РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

**Кассе Абду Фата**

*Родительный падеж в отрицательных безличных предложениях выражается в русском языке структурами в настоящем, прошедшем и будущем времени. Тогда как, во французском он выражается в личных предложениях. Сопоставление этого понятия в двух языках помогает выявить сходства и различия, что облегчает его изучение для франкоговорящих и для учащихся, использующих французский язык как язык-посредник. Ошибки в речи иностранных учащихся встречаются при изучении этих структур в русском языке, так как они с безличным отрицанием в родительном не совпадают с грамматическими образованиями в родном языке или язык-посреднике.*

*Ключевые слова: родительный падеж, язык, сопоставление, склонение, структура, перевод, изучение.*

Обучение русскому языку иностранных учащихся представляет актуальную проблематику на современном этапе развития общественных отношений. Данному вопросу посвящен ряд работ исследователей [Апельт 1967; Костомарова, Митрофанова 1976; Степанова 1979; Ходжиматова, Хабибова и др. 2017; Храмченко 2019; Шатилов 1985; Царенко, Шустова 2017; Dubois, Lagane 2011], в которых рассматриваются в том числе вопросы, связанные с формированием и развитием грамматической компетенции. В фокусе нашего внимания находятся трудности, связанные с употреблением родительного падежа и его актуализация в русском языке. Родительный падеж в отрицательных безличных предложениях в русском языке выражается словосочетаниями у меня *нет* в настоящем времени, у меня *не было* в прошедшем време-

ни и у меня *не будет* в будущем времени. Ошибки в речи иностранных учащихся встречаются при изучении этих структур в русском языке, так как они с безличным отрицанием в родительном не совпадают с грамматическими образованиями в родном языке или язык-посреднике. Например, в некоторых европейских языках эта структура личная, как во французском языке, а в русском – безличная. Во французском языке это понятие выражается с помощью глагола “avoir”, в переводе на русский язык глагол: есть (в значении иметь что-либо или кого-либо). В нём он выражается в личных предложениях.

*У меня нет диктофона – Je n'ai pas un dictaphone*

*У меня нет очков – Je n'ai pas de lunettes*

*У меня не было времени – J'avais pas le temps*

*У меня не было этой книги – J'avais pas ce livre*

*У нас не будет уроков завтра – Nous n'aurons pas de cours demain*

*У них не будет экзамена по экономике – ils n'auront pas d'examen en économie*

При сопоставлении важно подчеркнуть разную грамматическую функцию сопоставляемых слов. В первом случае безличные структуры в русском языке *у меня нет*, *у меня не было* и *у меня не будет* сохраняют всегда их формы, они не меняются; слова *диктофон*, *очки*, *время*, *книга*, *урок*, *экзамен* занимают функцию дополнения и склоняются в родительном падеже, тогда как во втором случае во французском языке слова *je*, *nous*, *ils* – местоимения; слова *dictaphone*, *lunettes*, *temps*, *livre*, *cours*, *examen* выполняют функцию дополнения и стоят в винительном падеже в значении прямого объекта.

*У меня нет диктофона – Je n'ai pas un dictaphone.*

– У меня нет диктофона. *У меня* безличная структура, *нет* отрицание, *диктофон* дополнение.

– *Je n'ai pas un dictaphone.* *Je* подлежащее, *ai* глагол, *n'* отрицание, *dictaphone* дополнение.

Родительный падеж в отрицательных безличных предложениях в русском и французском языках образуются по-разному. В русском языке это понятие выражается безличными местоимениями, отрицанием и дополнением, которое (дополнение) стоит в родительном падеже, тогда как во французском оно языке выражается личными местоиме-

ниями, отрицанием и дополнением, которое (дополнение) стоит в винительном падеже в значении прямого объекта. Примеры перевода отрицательных структур родительного падежа с русского языка на французский язык представлен (табл.)

Перевод отрицательных структур родительного падежа  
с русского языка на французский язык

Настоящее время	Прошедшее время
У меня нет – Je n'ai pas	У меня не было – j'avais pas
У тебя нет – Tu n'as pas	У тебя не было – tu n'avais pas
У него её нет – Il ou elle n'a pas	У него её не было – il ou elles n'avait pas
У нас нет – Nous n'avons pas	У нас не было – nous n'avions pas
У вас нет – Vous n'avez pas	У вас не было – vous n'aviez pas
У них нет – Ils ou elles n'ont pas	У них не было – ils ou elles n'ont pas
Будущее время	
У меня не будет – Je n'aurai pas	
У тебя не будет – Tu n'auras pas	
У него её не будет – il ou elle n'aura pas	
У нас не будет – Nous n'aurons pas	
У вас не будет – Vous n'aurez pas	
У них не будет – Ils ou elles n'auront pas	

Перевод отрицательных структур с русского на французский язык показывает нам расхождения образования этого понятия в русском и французском языках. Сопоставление этих понятии должно быть усвоено учащимися, у которых родной язык или язык-посредник французский язык. В связи с тем, что оно демонстрирует расхождения между двумя языками. Одни образуются с безличными местоимениями, отрицанием и дополнением, стоящем в родительном падеже, а другие с личными местоимениями, отрицанием и дополнением, стоящими в винительном падеже в значении прямого объекта. Сопоставление отрицательной структуры расширяет возможности учащихся быстро усвоить понятие в изучении русского языка как иностранного для общения во всех жизненных ситуациях, в том числе для развития навыков употребления данных структурах в речи можно предложить упражнения.



### Список литературы

Апелът В. Роль ситуативной грамматики в преподавании иностранных языков // Иностранные языки в школе. 1967. № 2. С. 25–31.

Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М.: «Русский язык», 1976. 137 с.

Степанова Л.В. Место и роль грамматики в уроке по развитию речи на краткосрочных курсах // Русский язык за рубежом. 1979. № 4. С. 69–72.

Ходжиматова Г.М., Хабибова М.О., Сафарова М.А. Обогащение словарного запаса учащихся-таджиков в условиях интегрированного обучения русскому языку // Евразийский гуманитарный журнал. 2017. № 2. С. 112–116.

Храмченко Т.А. Использование коротких юмористических фильмов в практике преподавания РКИ // Евразийский гуманитарный журнал. 2019. № 2. С. 114–116.

Царенко Н.М., Шустова С.В. Контроль сформированности грамматической компетенции студентов-лингвистов // Евразийский гуманитарный журнал. 2017. № 2. С. 118–122.

Шатилов С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. Л.: Изд-во «Ленинградский государственный университет», 1985. 56 с.

Jean Dubois, René Lagane. Grammaire: Les indispensables. Paris: Larousse 2011. 155 p.

## GENITIVE CASES IN NEGATIVE IMPERSONAL SENTENCES IN RUSSIAN AND FRENCH

**Kasse Abdu Fata**

*The genitive case in negative impersonal sentences is expressed in Russian by the present, past and future tense structures. In French, it is expressed in personal sentences. Comparing this concept in the two languages helps to identify similarities and differences, which makes it easier to learn for French speakers and for learners using French as an intermediary language. Errors in the speech of foreign learners occur when learning these structures in Russian, because they do not coincide with grammatical formations in the mother tongue or intermediary language.*

*Keywords: genitive, language, comparison, declension, structure, translation, research.*

## КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ МИГРАЦИИ: ОПЫТ СОСТАВЛЕНИЯ ГЛОССАРИЯ

**Екатерина Олеговна Зубарева**

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет

*В статье рассматривается общая концепция создания глоссария по миграционной тематике. Необходимость подобного глоссария подтверждается масштабными миграционными процессами, которые находят отражение во всех сферах человеческой деятельности, а также актуализацией концептуального поля МИГРАЦИЯ. Предлагаемая модель глоссария базируется на словарноцентрическом и антропоцентрическом подходах, по типу является одноязычным, идеографическим и толковым. В статье приводится пример словарной статьи МИГРАЦИЯ, объясняется выбор источников материала и структура словарной статьи. Перспектива создания глоссария по миграции обуславливается тем, что миграционные процессы находят отражение в разных областях науки и человеческой деятельности. Специалисты, ученые любой сферы испытывают потребность в подобном словаре-справочнике на материале русского языка, что, несомненно, объясняет его практическую значимость.*

*Ключевые слова: миграционная лингвистика, идеографический глоссарий, концептуальное поле, лексикографический анализ, контекстуальный анализ.*

Миграция – уникальный и актуальный феномен современного мира и общества. В связи с глобализацией, развитием технологий, социальной мобильностью и многими другими факторами миграция приобретает особенную значимость.

В статье миграция рассматривается как базовый элемент миграционного дискурса и миграционной лингвистики [Ален 2022; Зубарева, Шустова 2020; Шалгина 2022; Шустова 2022; Шустова, Костева, Богоявленская и другие 2022]. Миграция, виды, участники, социальные институты миграционных процессов представляют собой отдельную сложную и объемную для изучения специальную отрасль знаний.

В современном обществе непрекращающиеся миграционные потоки напрямую влияют на язык: интенсивность неологизации словарного состава, появление новых значений, развитие многозначности, синонимии. Таким образом, создается новое лексико-семантическое поле МИГРАЦИЯ, которое рассматривается как целостное когнитивное пространство со сложной разветвленной структурой, представленной в виде микрополей и характеризующейся открытостью, гибкостью и динамичностью. Перечисленные факторы обуславливают необходимость создания отдельного специализированного глоссария для актуализации и систематизации семантического пространства изучаемого феномена.

О роли словарей писал И.А. Бодуэн де Куртенэ: «Хорошие описательные грамматики, издания памятников и словари останутся навсегда насущною потребностью нашей науки, и без них даже самым гениальным теоретическим выводам будет недоставать фактического основания» [Бодуэн де Куртенэ 2021: 9].

Отметим, что существуют разработанные глоссарии по миграции, но это либо узкоспециализированные словари, например, глоссарий по миграции для СМИ: справедливый набор персонала и принудительный труд [Глоссарий по миграции для СМИ: справедливый набор персонала и принудительный труд 2022], глоссарий терминов в области миграции: международное право [Глоссарий терминов в области миграции: международное право 2005], либо словари, не учитывающие актуальные и новые значения [Справочник по терминологии в области миграции (русско-английский), 2011; Юдина 2007]. Все глоссарии представляют собой толковые словари, с терминами, упорядоченными в алфавитном порядке.

Предлагается концепция разработки современного глоссария концептуального поля миграции на основе синтеза двух подходов: словарноцентрического и антропоцентрического. Разрабатываемый

гlossарий по типу является одноязычным, идеографическим и толковым, строится по принципу семантических модулей. В подтверждение выбранных типов приведем цитату М.И. Чернышевой «совершенно очевидно, что логическим продолжением развития русской исторической лексикографии – после алфавитного описания – должно стать тематическое (или идеографическое) представление лексического материала» [Чернышева 2003: 336].

Цель словаря – описать по возможности полное тематическое поле МИГРАЦИЯ. К задачам словаря относятся: дать традиционную и актуальную семантическую характеристику лексическим единицам, входящим в состав тематического поля МИГРАЦИЯ; проиллюстрировать примерами употребление лексем в разных значениях; актуализировать синтагматические связи лексем.

По принципу отбора материала glossарий является недифференциальным, во внимание принимались только толкования, связанные с миграцией населения.

В статье предлагается пример словарной статьи МИГРАЦИЯ. Структура словарной статьи включает заголовочное слово (вокабула), которое приводится в начале словарной статьи жирным шрифтом. В качестве заголовка используется начальная форма слова. Затем дается толкование слова, приводятся традиционные значения, новые, уникальные и единичные значения. Значения слов могут быть истолкованы описательно, через синонимы. При определении значений важны полнота и точность дефиниций, поэтому отражаются существенные признаки каждого, в то же время толкования даются кратко и однозначно. Очередность значений полисемичного слова согласно общим лексикографическим традициям для удобства организации материала представляется сквозной нумерацией. Нумерация значений определяется на основании логического критерия. Фиксируются все значения из словарей, а также вычленяются новые значения, актуализированные в контекстах корпусов. Каждое значение иллюстрируется примером, который выделяется курсивом и доказывает факт употребления слова с учетом названия источника. Иллюстративный материал может не ограничиваться одним текстом.

Для создания словарной статьи МИГРАЦИЯ было использовано и проанализировано 38 толковых и специализированных словарей, словарей иностранных слов и энциклопедий, более 3500 контекстов из национального корпуса русского языка [НКРЯ], информационно-поисковой системы Google Ngram Viewer [NV], корпусной лаборатории Лейпцигского университета [LC]. При работе с корпусами использовалась только начальная форма слова.

Пример словарной статьи МИГРАЦИЯ для глоссария.

## **Миграция**

### **1. Любое пространственное перемещение**

*И больше того – как раз миграция, движение народов, сделала и делает мир таким, каков он есть, и старается спасти его от детерминизма (М.К. Кантор. Медленные челюсти демократии (2008), НКРЯ).*

#### 1.1. Перемещение между странами

*Надо заметить, в последнее время миграция из Казахстана в Азербайджан резко сократилась (kurultay.kz, 2010, LC).*

#### 1.2. Перемещение внутри одной страны

*У нас есть миграция специалистов из Екатеринбурга в Москву (www.nr2.ru, 2011, LC).*

#### 1.3. Переселение из деревни в город

*Миграция молодых людей из деревни в города в определенной степени затрудняет положение сельских пожилых людей (Бергер Я.М. Социальная поддержка пожилых людей в современном Китае, 2002, с. 29, NV).*

#### 1.4. Смена места жительства

*Зачастую миграция связана с переменой места жительства с целью повышения уровня жизни (Коришунва Н.Е., Шатаева О.В. Социология миграционных процессов, 2015, с. 46, NV).*

#### 1.5. Изгнание из страны

*Миграция диффузна, почти равновесна, медленна и, как правило, безболезненна и сущностно нетрагична, говоря по-русски, – изгнание, явление глубоко трагичное для судеб мигрантов (Природа, 1997, с. 123, NV).*

#### 1.6. Возвращение домой

*На наш взгляд, постсоветские миграции примечательны тем, что в них очень хорошо прослеживается субъективное измерение – например, восприятие миграции как «возвращения домой», свидетельствующее о сложности поиска идентичности в специфических условиях интернациональной империи (Балашова Т. Конституционно-правовые проблемы формирования миграционной политики, 2017, с.14, NV).*

#### 1.7. Ежедневные поездки

*Ведь миграция горожан будет напоминать приливы и отливы: утром – все в центр, вечером – в спальные районы (Аверин А.Н. Государственное регулирование демографических и миграционных процессов в РФ, 2017, с.12, NV).*

#### 1.8. Перемещение, вызванное экономической нестабильностью

*Сегодня основной мотив миграции из других регионов России и из стран СНГ – экономический, и приезжие готовы перетерпеть многое в надежде «зацепиться» или хотя бы подзаработать (Прусс И. Понаехали тут ... // «Знание – сила», 2008, NV).*

#### 1.9. Перемещение, вызванное политической нестабильностью

*В последние 10-летия еще больше возросла миграция по причинам политического характера (Реферативный журнал: география, 1983, с. 35, NV).*

#### 1.10. Перемещение, вызванное природными бедствиями

*Миграция – процесс, сопровождающий мир с момента его возникновения, в поиске пищи, лучших условий существования, из-за изменяющихся климатических условий, грозящих их жизни, по причине природных катаклизмов (Возник случайно, стал вечным. Еврейский вопрос, 2016, с. 90, NV).*

1.11. Перемещение, вызванное притеснениями по национальному признаку

*По мнению экспертов, наибольшее влияние на миграцию населения на постсоветском пространстве оказывала дискриминация населения по национальному признаку (Миграционная ситуация и миграционная политика в центральной России, 2001, с. 52, NV).*

#### 1.12. Перемещение, вызванное военными действиями

*В последнее время проблема миграции стала актуальной не только для нашей страны, но и для многих европейских стран, в которые прибыли в массовом порядке мигранты из других стран из-за военных действий, международного терроризма, низкого уровня жизни (Аверин А.Н. Государственное регулирование демографических и миграционных процессов в РФ, 2017, с.9, NV).*

#### 1.13. Перемещение, вызванное сменой или поиском работы

*Подавляющее большинство мигрантов – люди в молодых трудоспособных возрастах. Переселение из одного населенного пункта в другой, как правило, неразрывно связано со сменой места работы (Переведенцев В.И. Современная миграция населения Западной Сибири, 1965, с. 64, NV).*

#### 1.14. Перемещение с целью получения образования

*Известно, что миграционные процессы обусловлены не только экономическими факторами. Одни хотят переселиться поближе к родственникам или друзьям, другие переезжают с целью получить образование или улучшить качество жизни (Современная демография, 1995, с. 151, NV).*

### **2. Обмен трудовыми ресурсами**

*Все больше стран вовлекается в орбиту мировых миграций, таким образом, участвуя в международном обмене трудовыми ресурсами (Воробьева О.Д. Миграция населения: трудовая миграция в России, 2001, с.80, NV).*

### **3. Социальная мобильность**

*В результате повысилась миграция специалистов между подразделениями компании, у руководства появилась возможность быстрее определять самых умных и талантливых и назначать их на ответственные посты (Метелев С.Е. Международная трудовая миграция, 2006, с. 43, NV).*

### **4. Источник человеческих ресурсов**

*Миграция стала важным источником человеческих ресурсов, необходимых для научно-технического развития и роста экономики принимающих государств, средством разрядки напряженности на рынках труда и дополнительных финансовых поступлений в посылающих странах (И.П. Цапенко. ИКТ и глобальная мобильность труда // «Информационное общество», 2011, НКРЯ).*

## **5. Социальное расслоение**

*Причинами миграции племён можно считать социальное расслоение, укрепление королевской власти и стремление племенной знати к захвату новых территорий и народов (Т.М. Тимошина, Экономическая история зарубежных стран: учебное пособие, 2016, LC).*

## **6. Смена взглядов и/или ценностей, интересов**

*И вот эта миграция от одних понятий к другим, от одних ценностей к другим привносит в политику очень много сложных задач (www.rian.ru, 2008, LC).*

## **7. Процесс инкорпорации**

*Гастарбайтеры рассматривались как явление временное, серьезных шагов для их инкорпорации в австрийское общество не предпринималось (Институт изучения Израиля и Ближнего Востока, 2004, в.24, с. 164, NV).*

В результате проведенного комплексного лексикографического и контекстуального анализа нами выделено 21 значение слова МИГРАЦИЯ, что подтверждает его актуальность и многозначность. Данный пример словарной статьи ярко демонстрирует семантическое расширение и потенциал изучаемого слова.

Перспектива создания полного глоссария по миграции обуславливается тем, что миграционные процессы находят отражение в разных областях науки и человеческой деятельности. Специалисты, ученые любой сферы испытывают потребность в подобном словаре-справочнике на материале русского языка, что, несомненно, объясняет его практическую значимость.

Фиксация лексем, актуализирующих область миграции, может стать основанием для последующего разграничения традиционного и нового в концептуальном поле МИГРАЦИЯ.

### **Список литературы**

- Аберкромби Н., Хилл С., Тернер Б. Социологический словарь / Пер. И.Г. Ясавеева. 2-е изд, переруба. и доп. М.: Экономика, 2004. 620 с.
- Андерхилл Д. Политика: Толковый словарь: Русско-английский / Пер. Н.В. Кузнецова. М.: ИНФРА-М, Изд-во «Весь мир», 2001. 768 с.



Ален М.Ю. Полевое моделирование концептов МИГРАЦИЯ / MIGRATION // Миграционная лингвистика. 2022. № 4. С. 15–25.

Бизнес-словарь. URL: <https://vslovar.info/slovar/biznes-slovar> (дата обращения: январь-февраль 2023).

Бодуэн де Куртенэ И.А. Некоторые общие замечания о языковедении и языке. М.: Книга по требованию, 2021. 40 с.

Большой иллюстративный словарь иностранных слов: 17 000 сл. / Под ред. Е.А. Гришина. М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Изд-во Астрель»: ООО «Русское слово», 2002. 960 с.

Большой академический словарь русского языка / Под ред. Л.И. Балахнова. М.; СПб.: Наука, 2008. Т. 10. 571 с.

Большой толковый словарь русского языка / Отв. редактор С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998. 1535 с.

Глоссарий по миграции для СМИ: справедливый набор персонала и принудительный труд. Международная организация труда. 2022. 89 с.

Глоссарий терминов в области миграции: международное право / Отв. редактор Р. Перрушу. Женева: Международная организация по миграции. 2005. 98 с.

Даниленко В.И. Современный политологический словарь. М.: NOTA BENE, 2000. 1024 с.

Демографический энциклопедический словарь / Ред. Д.И. Валентей. М.: Советская энциклопедия, 1985. 608 с. URL: <https://demography.academic.ru> (дата обращения: январь 2023).

Джери Д., Джери Дж. Большой толковый социологический словарь / Пер. с англ. Н.Н. Марчук. М.: Вече, АСТ, 1999. Т. 1. 544 с.

Дмитриев Д.В. Толковый словарь русского языка. М.: Астрель: АСТ, 2003. 1578 с. URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/dmitriev/> (дата обращения: январь-февраль 2023).

Зубарева Е.О., Шустова С.В. Концептуальное поле «МИГРАЦИЯ»: опыт лингвистического моделирования. М.: ЛЕНАНД, 2022. 180 с.

Егорова Т.В. Словарь иностранных слов современного русского языка. М.: Аделант, 2014. 800 с.

Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. 2-е изд. М.: Русский язык, 2001. Т. 1. 1232 с. URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/efremova/> (дата обращения: январь 2023).

Информационно-поисковая система Google Ngram Viewer. URL: <https://books.google.com/ngrams> (дата обращения: январь 2023).

Историческая энциклопедия Сибири / Гл. ред. В.А. Ламин. Новосибирск: Историческое наследие Сибири, 2010. 807 с.

Карта слов и выражений русского языка. URL: <https://kartaslov.ru> (дата обращения: декабрь 2022 – январь 2023).

Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1168 с.

Корпусная лаборатория Лейпцигского университета. URL: <https://corpora.uni-leipzig.de> (дата обращения: ноябрь 2022 – март 2023).

Краткий словарь современных понятий и терминов. 3-е изд., дораб. и доп. / Н.Т. Бунимович, Г.Г. Жаркова, Т.М. Корнилова и др. М.: Республика, 2000. 670 с.

Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Изд-во «Эксмо», 2007. 944 с.

Малый академический словарь. URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/mas/> (дата обращения: январь – февраль 2023).

Международное миграционное право: глоссарий терминов / Ред. Р. Перушу Женева: Международная организация по миграции (МОМ), 2005. № 2. 160 с. URL: [https://migration\\_law.academic.ru](https://migration_law.academic.ru) (дата обращения: январь 2023).

Михельсон А.Д. Объяснение 25 000 иностранных слов, вошедших в употребление в русский язык, с означением их корней. М.: А.И. Манухин, 1865. 718 с. URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_fwords/](https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/) (дата обращения: январь – февраль 2023).

Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: ноябрь 2022 – февраль 2023).

Новейший словарь иностранных слов и выражений. М.: Современный литератор, 2003. 976 с.

Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70 000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. 21-е издание, перераб. и доп. М.: Русский язык, 1989. 924 с.

Политическая энциклопедия / Ред. Г.Ю. Семигин. М.: Мысль, 1999. Т. 1. 750 с.

Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. 2-е издание. М.: ИНФРА-М, 1999. 479 с. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/econ/dict/18492> (дата обращения: декабрь 2022).

Словарь иностранных слов. 7-е изд., перераб. М.: Русский язык, 1980. 324 с.

Словарь иностранных слов в русском языке / Под. ред. И.В. Лехин, Ф.Н. Петров. М.: ЮНБЕС, 1996. 827 с.

Словарь русского языка / Под ред. А.П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык, 1982. Т.2. 736 с.

Словарь современного русского литературного языка / Гл. ред. В.И. Чернышев. М., Л.: Академия наук СССР, 1957. Т. 6. 1460 с.

Словарь современных понятий и терминов. 4-е изд., дораб. и доп. / Н.Т. Бунимович, Г.Г. Жаркова, Т.М. Корнилова и др. / Отв. ред. В.А. Макаренко. М.: Республика, 2002. 527 с.

Социологический словарь / Отв. ред. Г.В. Осипов, Л.Н. Москвичев. М.: Норма, 2008. 608 с.

Социальная политика: Толковый словарь / Российская академия государственной службы при Президенте РФ. Под общ. ред. Н.А. Волгина. 2-е изд., дораб. М.: Изд-во РАГС, 2002. 453 с.

Социологический энциклопедический словарь / Гл. ред. Г.В. Осипов. М.: Издательская группа ИНФРА-М: НОРМА, 1998. 488 с.

Справочник по терминологии в области миграции (русско-английский). М. 2011. 166 с.

Толковый словарь русского языка / Отв. ред. Д.Н. Ушаков. М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1938. Т. 2. 1040 с. URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/ushakov/> (дата обращения: декабрь 2022 – февраль 2023).

Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / Отв. ред. Н.Ю. Шведова. М.: Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 2007. 1175 с.

Толковый словарь русского языка конца XX века / Ред. Г.Н. Складчиков. СПб.: Российская академия наук, Институт лингвистических исследований, Изд-во «Фолио-Пресс», 1998. 700 с.

Философский словарь. URL: <https://vslovar.info/slovo/filosofskiy-slovar> (дата обращения: ноябрь 2022).

Чернышева М.И. Тематические исследования в русской исторической лексикологии и лексикографии // Русистика на пороге XXI века: проблемы и перспективы. М.: Изд-во «ИРЯ РАН». 2003. С. 336–338.

Чудинов А.Н. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. СПб.: В.И. Губинский, 1910. URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_fwords/360/](https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/360/) (дата обращения: ноябрь 2022).

Шалгина Е.А. Неологизмы тематической группы «ИММИГРАЦИЯ»: опыт корпусного анализа // Миграционная лингвистика. 2022. № 4. С. 40–49.

Шустова С.В. Концептосфера миграции в немецком миграционном дискурсе: анализ корпусных данных // Миграционная лингвистика. 2022. № 4. С. 40–49.

Шустова С.В., Костева В.М., Богоявленская Ю.В., Зубарева Е.О., Лапаева А.А., Серебрякова С.В., Путина О.Н., Боровицкая Е.И. Миграционная лингвистика в современной научной парадигме: лингвокультурный, социолингвистический и лингвисториографический аспекты. Монография. Пермь: Изд-во «АНО ДПО «ПИЭФ»». 2022. 192 с.

Юдина Т.Н. Миграция: словарь основных терминов. М.: Изд-во «Российский государственный социальный университет», 2007. 472 с. URL: <http://yanko.lib.ru/books/cultur/yudina-migraciya-slov-term-2007-a.htm> (дата обращения: ноябрь 2022 – январь 2023).

## CONCEPTUALIZATION OF MIGRATION: THE EXPERIENCE OF COMPILING A GLOSSARY

**Ekaterina O. Zubareva**

Ph. D. (Philology), Associate Professor,  
Perm State University

*The article discusses the general concept of creating a glossary on migration. The need for such a glossary is proved by large-scale migration processes, which are reflected in all spheres of human activity, as well as the actualization of the conceptual field of MIGRATION. The proposed glossary model is based on the dictionary-centric and anthropocentric approaches, is monolingual, ideographic and intelligible by type. The article provides an example of the MIGRATION dictionary entry, explains the choice of material sources and the structure of the dictionary entry. The prospect of creating a glossary on migration is due to the fact that migration processes are reflected in various fields of science and human activity. Specialists, scientists of any field feel the need for such a dictionary-reference based on the material of the Russian language, which undoubtedly explains its practical significance.*

*Keywords: migration linguistics, ideographic glossary, lexico-semantic field, lexicographic analysis, contextual analysis.*

УДК 81'32

## ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМА КАК ОБЪЕКТ ПЕРЕВОДА

**Юрий Николаевич Пинягин**

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет

*Современная направленность исследований, сделавших объектом изучения взаимоотношения языка и культуры, во многом определена антропоцентрической парадигмой в лингвистике. В статье освещаются проблемы, подходы и способы трансляции лингвокультурем в художественном дискурсе. Целью статьи является описание языковой формы лингвокультурем и их тесной связи с внеязыковой средой, поскольку они являются диалектическим единством лингвистического и экстралингвистического содержания. Они отражают менталитет нации и специфику национально-культурного пространства, а также особенности и опыт любого этноса. Анализ перевода лингвокультурем должен быть сопряжен с глубинным анализом национально-культурного пространства. Текст оригинала содержит отсылки к определенным историческим периодам и традициям, а также отражает идеи и убеждения, характерные для представителей определенной лингвокультуры.*

*Ключевые слова:* национально-культурное пространство, лингвокультурология, лингвокультурема, перевод.

Изучение национально-культурного пространства в контексте коммуникации особенно актуально в эпоху глобализации. Современная направленность исследований, сделавших объектом изучения взаимоотношения языка и культуры, во многом определена антропоцентрической парадигмой в лингвистике. У истоков этой парадигмы стоит целая когорта отече-

ственных и зарубежных исследователей, таких как В. фон Гумбольдт, Э. Сепир, Б. Уорф, Н.И. Толстой и др. В. фон Гумбольдт одним из первых обратился к проблеме соотношения языка и культуры, отметив, что “Язык есть внешнее проявление духа народов: язык народа есть его дух и дух народа есть его язык, и трудно представить себе что-либо более тождественное” [Гумбольдт 2000: 68]. Согласно Э. Сепиру: “Культуру можно определить как то, что данное общество делает и думает. Язык же есть то, как думают” [Сепир 2002: 193]. Исключительную взаимосвязь данных понятий отмечает и В.А. Маслова, формируя идею о том, что “язык теснейшим образом связан с культурой: он прорастает в нее, развивается в ней и выражает ее” [Маслова 2001: 5].

Идея о взаимосвязи этих двух понятий нашла свое отражение в лингвокультурологии – науке, занимающейся “исследованием взаимодействия языка и культуры в диапазоне современного культурно-национального самосознания и его знаковой презентации” [Геллия 1999: 16]. Лингвокультурология – это отрасль лингвистики, возникшая в 90-е гг. XX в. на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке [Маслова 2001: 5]. По определению авторов словаря методических терминов и понятий, лингвокультурология представляет собой “комплексную научную дисциплину, изучающую взаимосвязь и взаимовлияние культуры и языка в его функционировании и отражающую этот процесс как целостную структуру в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания” [Азимов, Щукин 2009: 127]. Сходные идеи можно встретить и у других авторов, например: “cultural linguistics is primarily concerned not with how people talk about some objective reality, but with how they talk about the world that they themselves imagine. However, even this restricted formulation raises the interesting questions of how people frame experiences and abstract meanings from them” [Palmer 1996: 36]. Таким образом, язык воплощает в своих единицах, хранит и транслирует культуру народа, менталитет, особенности поведения, традиции, обычаи и этикет.

Объектом лингвокультурологии следует считать язык как отражение национально-культурного пространства и культуру, рассматриваемую сквозь призму языка [Красных 2002: 12]. Иными словами, лин-

лингвокультурология направлена на изучение языка и культуры, находящихся в постоянном диалоге, неразрывной связи и глубоком взаимодействии. Ввиду ориентированности данной науки на культурно-языковой фактор в человеке, В.Н. Телия справедливо отмечает, что лингвокультурология по праву представляет собой “достояние антропологической парадигмы в лингвистике” [Телия 1996: 222]. Единицей лингвокультурологического поля принято считать лингвокультураму, отражающую менталитет народа, специфику национально-культурных особенностей и опыт человека. Впервые данный термин был предложен В.В. Воробьевым и получил распространение в многочисленных трудах по лингвострановедению и лингвокультурологии.

Будучи комплексной межуровневой единицей, лингвокультурема содержит в себе как языковую форму, так и тесным образом связанную с ней внеязыковую среду, то есть она является диалектическим единством лингвистического и экстралингвистического [Азимов, Щукин 2009: 127]. Таким образом, лингвокультурема может пониматься, как языковая единица, отражающая культурные характеристики народа – реалии, лакуны, фоновую лексику, то есть лексику, порождающую в сознании реципиента специфические, культурно-значимые ассоциации, нехарактерные для других культур. Ввиду того, что лингвокультурема обладают коннотативными значениями, которые не всегда могут актуализироваться в сознании иноязычных реципиентов, возникают определенные трудности их перевода. Для адекватной трансляции их необходимо подвергать осмыслению сквозь призму национально-культурного пространства оригинала.

Материалом исследования послужила глава “The Tree” из книги Питера Акройда “Albion: The Origins of the English Imagination”, предпереводческий анализ которой позволил получить совокупность экстралингвистических сведений о переводимом тексте и его авторе.

Впервые это произведение было издано в 2002 г. и представляет собой сборник эссе, объединенных общей идеей осмысления английской идентичности и особенностей культуры, поэтому автор раскрывает некоторые специфические черты их характера через связь людей и природы. В главе “The Tree” раскрываются фитонимические особенности английской лингвокультуры. Это первая из пятидесяти трех глав

книги и П. Акройд начинает повествование с обращения к лесам, где, по его мнению, метафорически и берет истоки английское воображение, словно ландшафт британских островов подтолкнул население к развитию и образованию племен.

Hawthorn (боярышник) – это значимый образ для английской лингвокультуры, священное растение Британских островов. Издавна боярышник символизирует любовь, чистоту, исцеление, сопротивление болезням, красоту, романтику и плодородие. В кельтской традиции существовал праздник начала лета – Белтейн, традиционно отмечаемый в мае на полпути между весенним равноденствием и летним солнцестоянием. Главным символом Белтейна считался боярышник, обращаясь к которому люди загадывали желания и верили в их исполнение. В исходном тексте автор обращает внимание реципиентов на исторический аспект, подчеркивая древнее происхождение традиции:

***The mark or symbol of the hawthorn tree is to be found in the runic alphabet of the ancient British tribes.***

*Знак или символ куста боярышника можно обнаружить в футарке древних британских племен.*

Боярышник достигает всего 4–5 м в высоту, поэтому в русскоязычной традиции считается кустарником или небольшим деревом, что и было отражено в переводе. Кроме того, рунический алфавит, используемый англосаксами Британии, называли футарком. Данная номинация образовалась, исходя из прочтения первых рун алфавита.

Символическое осмысление боярышника тесно связано с верованиями друидов – жрецов древних кельтских народов, которые черпали силы из природы и почитали многие растения:

***The worship of the forest, and of forest forms, characterised the piety of the Druids in whose rituals the spirits of the oak, the beech and the hawthorn are honoured.***

*Поклоняясь лесу и деревьям, друиды проводили ритуалы в дань уважения духам дуба, бука и боярышника, тем самым приобретая мудрость.*

При переводе лингвокультуремы “piety” необходимо было верно интерпретировать деятельность друидов, которые были хранителями и толкователями мудрости, которую передавали из поколения в поколе-



ние. Ввиду этого, “piety” было переведено нами соответствующим образом. По мнению П. Акройда, идея о глубинной взаимосвязи человека и природы выражена во многих литературных произведениях:

***The poetry of England is striated with the shade that the ancient trees cast, in a canopy of protection and seclusion.***

*Поэзия Англии словно покрыта тенью древних деревьев, сень которых олицетворяет защиту и уединение.*

Автор обращается к старинной английской песне, повествующей о разговоре Иисуса Христа с деревом, говоря следующее:

***Some lines from this Anglo-Saxon tree poem were carved in runes upon the great Ruthwell Cross, one of the English stone crosses which create a sacred topography of the nation. The Ruthwell inscription can be dated to the late seventh century, while in its surviving state the poem is believed to derive from eighth-century Northumbria; yet still the stone speaks, and the tree sighs.***

*На каменном Рутвельском кресте вырезана руническая надпись – несколько строк из англосаксонского стиха о дереве. Каменные кресты Англии, включая Рутвельский, олицетворяют собой священную топографию народа. Руническая надпись предположительно датирована концом седьмого века н.э., в то время как стих на сохранившемся пергаменте, вероятно, был написан в королевстве Нортумбрия в восьмом веке н.э.; и все же истина такова – камень твердо говорит, а дерево лишь шепчет.*

Речь идет о знаменитом каменном англосаксонском кресте, установленном в церкви деревни Рутвелл на юго-западе Шотландии. По этой причине эта реалия и топоним “Northumbria” – англосаксонское королевство, существовавшее с VI по IX вв. н.э., обладают большой национально-культурной значимостью. Интересным с точки зрения осмысления и интерпретации является метафорическое выражение “**yet still the stone speaks, and the tree sighs**”, суть которого заключается в том, что камень представляет собой более достоверный и “прочный” носитель информации по сравнению с ветхим пергаментом, шелест которого напоминает мелодичное шуршание листьев в лесу, что и нашло отражение в переводе.

Рассмотрим другие примеры лингвокультурем:

***The woods are places of refuge.***

*Лес – настоящее убежище.*

***It is not difficult to understand, therefore, how the trees of the ancient landscape became images of British liberty and of primitive Christianity itself.***

*Несложно догадаться, почему живописные деревья древнего леса стали образом британской свободы и раннего Христианства.*

Лес действительно можно считать убежищем. Стоит только вспомнить приключения Робин Гуда в дубравах Шервудского леса, и все встанет на свои места. Возвращаясь к друидам, считавших деревья священными растениями и наделявших их особым религиозным смыслом, мы приходим к выводу, что жрецы древности в определенном смысле подготовили почву для возникновения ранней формы христианства. Таким образом, анализ перевода лингвокультурем должен быть сопряжен с глубинным анализом национально-культурного пространства. Текст оригинала содержит отсылки к определенным историческим периодам и традициям, а также отражает идеи и убеждения, характерные для представителей определенной лингвокультуры. Ввиду того, что страноведческая информация преимущественно выражена имплицитно, при переводе требуется использование различных пояснений, благодаря которым перевод становится не только доступным и понятным реципиенту, но и целостным, с точки зрения, передачи всех заложенных автором исходного текста смыслов.

### **Список литературы**

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

Воробьев В. В. К понятию поля в лингвокультурологии (Общие принципы) // Русский язык за рубежом. 1991. № 5. С. 101–106.

Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М., Прогресс, 2000. 400 с.

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

Маслова В.А. Лингвокультурология. Учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.

Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии: пер. с англ. М.: Прогресс, 2002. 633 с.

Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996. 288 с.

Телия В.Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры // Фразеология в контексте культуры. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 13–24.

Ackroyd P. Albion: The Origins of the English Imagination. New York: Anchor books, A Division of Random House, Inc. 296 p.

Palmer GB (1996). Toward a Theory of Cultural Linguistics. Austin, TX: University of Texas Press. 348 p.

## CULTURAL TERMS TRANSLATION TECHNIQUE

**Yuriy N. Pinyagin**

Ph. D. (Philology), Associate Professor,  
Perm State University

*The modern orientation of research, which has made the object of studying the relationship between language and culture, is largely determined by the anthropocentric paradigm in linguistics. The paper presents the analysis of cultural terms translation techniques of fiction. The aim of the paper is to trace the bonds of cultural terms with nature and history, because they reflect mentality of a nation. Cultural terms also reflect specific features of national cultural space and the experience of the nation about the world that people themselves imagine. the analysis of the translation of linguocultures should be coupled with an in-depth analysis of the national cultural space. The original text contains references to certain historical periods and traditions, and also reflects the ideas and beliefs characteristic of representatives of a certain linguistic culture.*

*Keywords: national cultural space, cultural linguistics, cultural term, translation.*

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ПЕЧАЛЬ» В КИТАЙСКИХ ПЕРЕВОДАХ ЛИРИКИ МАНДЕЛЬШТАМА

**Мария Александровна Духнова**

ассистент кафедры теоретического и прикладного языкознания,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет

*В настоящее время изучение языковой картины мира в русле когнитивной лингвистики помогает не только выявить особенности индивидуального мировосприятия носителя языка, но и проанализировать мировоззренческие представления, ценности и взгляды автора. В статье рассматривается репрезентация концепта «печаль» в лирике О. Мандельштама, а также его отражение в переводах на китайский язык. Анализируются характерные особенности данного концепта у поэта, описываются интерпретации эмоции «печаль» в китайских вариантах стихотворений на примере переводов Ван Чжиляна. Исследование представления концепта «печаль» в переводах показывает, что в китайских интерпретациях стихотворений понятия «печаль» и «тоска» зачастую сливаются и выражаются через одинаковые лексические единицы, тогда как в лирике поэта эти два понятия неравнозначны.*

*Ключевые слова: концепт, языковая картина мира, печаль, китайский язык, перевод поэзии, О. Мандельштам.*

В настоящее время изучение языковой картины мира в русле когнитивной лингвистики помогает не только выявить особенности индивидуального мировосприятия носителя языка, но и проанализировать мировоззренческие представления, ценности и взгляды автора. Сопоставление концептов в оригинальном творчестве поэта или писателя с их отражением в переводах на другие языки позволяет определить

сходства и различия восприятия того или иного понятия представителями разных культур, а также проанализировать средства выразительности, которыми пользуется переводчик. Особенно интересно изучение наследия поэтов Серебряного века, творчество которых часто переводится на другие языки, в том числе и на китайский.

О. Мандельштам является одним из ярких и самобытных поэтов начала XX в., а концептосфера лирики поэта сложна и многогранна. При переводе поэтического текста с русского языка на китайский можно отметить не только трудности, связанные с принадлежностью этих языков к разным типам, что порождает существенное различие в порядке построения фраз, но и ряд трудностей лексического, синтаксического и стилистического порядка.

Перед переводчиком русской поэзии на китайский язык стоит задача передать мироощущение и взгляды автора так, чтобы они были понятны китайскому читателю. В данной статье рассматриваются переводы лирики О. Мандельштама, принадлежащие китайскому лингвисту, переводчику, члену Союза китайских писателей Ван Чжилян (王智量).

Печаль, наряду с радостью, счастьем, грустью, относят к базовым основополагающим эмоциям. А. Вежбицкая отмечает, что «как печаль, так и грусть представляют собой понятийные категории, весьма важные для русской культуры» [Вежбицкая 1999: 510]. В русском языке это понятие зачастую пересекается с тоской, хандрой, грустью. По глубине и интенсивности переживания, по степени его влияния на состояние души в целом печаль может приближаться к тоске. Кроме того, печаль может мыслиться и как чувство, и как общее состояние души [Козакова 2009: 124].

Концепт «печаль» особенно частотен в ранней лирике поэта, что объясняется юным возрастом автора. С.С. Аверинцев так отзывался об этом этапе творчества О. Мандельштама: «Боль адаптации к жизни взрослых, а главное – особенно остро ощущаемая прерывистость душевной жизни, несбалансированные перепады между восторгом и унынием, между чувственностью и брезгливостью, между тягой к еще не обретенному “моему ты” и странной, словно бы нечеловеческой, холодностью» [Аверинцев 2011: 55–56].

Русское слово «печаль» в китайском языке зачастую представлено словами 悲戚 bēi qī или 悲哀 bēi āi. Что касается этимологии китайского слова 悲 (bei), мы можем объяснить его так: 悲 (bei) строится из двух частей (иероглифов) – ‘нет’ (非) и ‘сердце’ (心). Таким образом, внешняя форма иероглифа 悲 (bei) – неприятное чувство, которого человек сам не хочет, когда он получает какой-то неудачный результат, вызывающий его неудовольствие [Яо 2019: 18].

Печаль у О. Мандельштама зачастую становится самостоятельным субъектом. Так, например, в стихотворении «Сусальным золотом горят...» (1908) поэт обращается к печали «*О, вещая моя печаль*», тем самым не только одушевляя это понятие, но и наделяя ее мудростью, даром предвидения. При этом использованный эпитет *вещая* относится к поэтической устаревшей лексике.

В китайском варианте стихотворения данный оборот переведен как 我的不祥的悲戚 wǒ de bù xiáng de bēi qī ‘моя зловещая печаль’, где слово 不祥 можно трактовать как «неблагоприятный, дурной, несчастный, зловещий». Как видно, изначальный смысл метафоры был изменен при переводе.

В строках «*В пол-оборота, о печаль, / На равнодушных поглядела*» («В пол-оборота, о печаль...», 1914) печаль также предстает отдельной сущностью бытия, словно обладает материальностью, она *глядит*, разворачивается в *пол-оборота*. В переводе читаем: 半侧着身子 · 心贴着忧怨 · 眼睛注视着淡漠的众生 bàn cè zhuó shēn zǐ, xīn tiē zhe yōu yuàn, yǎn jīng zhù shì zhuó dàn mò de zhòng shēng ‘телом в пол-оборота, сердце вплотную прижимается к печали и обиде, глаза смотрят на безразличных существ’.

В варианте перевода появляется уже не просто намек на материальность, а лексемы 身子 shēn zǐ ‘тело, плоть’ и 眼睛 yǎn jīng ‘глаза’, обозначающие части тела. Интересно, что переводчик не использует существительное 悲戚 bēi qī ‘печаль’, а вводит оборот 心贴着忧怨, где появляется слово 心 xīn ‘сердце’, отсутствующее в оригинальном ва-

рианте. Кроме того, автор перевода использует глагол 贴 tiē, имеющий значение «приклеить, приложить, находиться вплотную к чему-либо», а также сочетание 忧伤 yōu yuàn, которое можно трактовать как «печаль и обида». Так, в китайском переводе печаль обретает явную телесность, обладая сердцем, глазами и телом.

Печаль в лирике поэта является естественной частью бытия, становится неизменной спутницей лирического героя. В строках *«Я отряхну мои печали, / Как мальчик вечером песок / Вытряхивает из сандалий»* («Как овцы, жалкою толпою...», 1914) печаль уподобляется песку, попавшему в детские сандалии, то есть становится частью повседневностью, чем-то обыденным, хотя и доставляющим неудобства.

В китайском переводе используется фраза 我将抖掉我心头的种种烦恼 wǒ jiāng dǒu diào wǒ xīn tóu de zhǒng zhǒng fán nǎo ‘я сброшу все неприятности из моего сердца’, в качестве существительного выбрано слово 烦恼 fán nǎo, имеющее значение ‘досада, беспокойство, раздражение’, кроме того переводчик добавляет слово 心头 xīn tóu ‘сердце’, так оригинальный оборот «мои печали» становится в переводе фразой «беспокойства в моем сердце».

В строках *«И печальна так и хороша / Темная звериная душа»* («Ни о чем не нужно говорить», 1909) печаль также предстает частью существования, к тому же употребление этого эпитета в паре со словом «хороша» создает ощущение светлого легкого чувства, что вступает в диссонанс со следующими эпитетами «темная» и «звериная».

В китайском варианте переводчик меняет эти строки местами, выводя существительное «душа» на первое место: 灵魂如野兽般阴霾, / 它既美好, 又这样悲哀 líng hún rú yě shòu bān yīn mái, / tā jì měi hǎo, yòu zhè yàng bēi āi ‘душа как зверь мрачна, / она одновременно и прекрасна, и печальна’. В качестве слова «печальна» автор использует 悲哀 bēi āi ‘печаль, печальный’, а слово «хороша» трактует как 美好 měi hǎo ‘прекрасный, чудесный’.

Сочетание печали с образами прекрасного находит отражение и в стихотворении «Пешеход» (1912): «*И подлинно во мне печаль поет*». Пение как сочетание слова и музыки являет собой выражение гармонии, порядка, слаженности. Печаль здесь является и частью лирического героя, и отдельной данностью. Действия ее «подлинны», то есть настоящие, истинные, неподдельные. Если в оригинальном варианте слово «подлинно» является характеристикой к действию «поет», то при переводе автор заменяет его на вводный оборот «на самом деле»: 而其实, 哀愁却在我心头歌舞 é r qí shí, āi chóu què zài wǒ xīn tóu gē wǔ ‘на самом деле, печаль, однако, в моем сердце поет и танцует’.

Понятие печали выражается словом 哀愁 āi chóu ‘грусть, печаль, тоска’, переводчик в очередной раз вводит слово 心头 xīn tóu ‘сердце’, акцентируя внимание на внутреннем состоянии героя, а вместо слова «поет» использует глагол 歌舞 gē wǔ, подразумевающий сочетание песни и танца.

Иначе переводчик осмысливает понятие «печальный» при переводе строк «*И я, печальной свободой томим*» («В морозном воздухе растаял легкий дым», 1909), где печаль становится характеристикой свободы, к тому же глагол «томим» добавляет ощущения тягостного беспокойства, изнуряющего состояния. В переводе читаем: 正忍受着愁苦的闲暇的磨难 zhèng rěn shòu zhe chóu kǔ de xián xiá de mó nán ‘терпя печальной свободы невзгоды’. В качестве глагола переводчик использует слово 忍受 rěn shòu ‘терпеть, выносить’, сочетая его со словом 磨难 mó nán ‘помехи, невзгоды, горести’, а также слово «печальный» переводит как 愁苦 chóu kǔ, что скорее имеет значение ‘огорченный’. В целом переводчику удастся передать ощущение мучительного, раздражающего томления.

В процессе анализа переводов лирики Мандельштама было выявлено, что обороты со словом «тоска» также зачастую трактуются в китайском варианте с помощью слова «печаль». Вследствие чего, рассматривая представление концепта печаль, следует упомянуть о пересечении понятий тоска и печаль в китайских переводах.



Носитель русского языка, как правило, разделяет состояние печали и состояние тоски. Яо Жун, исследующий концепты скука, тоска, грусть и печаль в сознании русскоговорящего человека, отмечает, что скука, грусть и печаль бывает светлой, но такое определение отсутствует в описании тоски. Тоска для носителей русского языка бывает сосущей, гнетущей. Отсюда можно сделать вывод, что состояние тоски гораздо более болезненно в проявлениях, чем состояние скуки, грусти и печали [Яо Жун 2020: 740].

В лирике О. Мандельштама тоска и печаль – неравнозначные понятия. Печаль в его представлении неизменная часть существования, характеристика души, отдельная сущность бытия, печаль зачастую наделяется человеческими чертами, она «глядит» или «поет». Тоска же в свою очередь у О. Мандельштама представляет в первую очередь состояние героя или окружающего мира, тревожное, гнетущее. Являясь одним из ключевых слов русской ментальности, лексема «тоска» не имеет полного эквивалента в китайском языке, как в понятийном значении, так и в культурных коннотациях [Лэй, Шантурова 2018: 779].

Так, например, строка «какая тоска щемящая» («Я вздрагиваю от холода», 1912) в переводе представлена как 什么样的重压和悲哀 *shén me yàng de zhòng yā hé bēi āi* ‘какой тяжелый гнет и печаль’. В попытке развести понятия печали и тоски автор перевода добавляет еще существительное 重压 *zhòng yā*, обозначающее большое давление, гнет, тяжесть. В строках «Это век волну колышет / Человеческой тоской» («Век», 1922) оборот «человеческая тоска» переведен как 人间悲痛 *rén jiān bēi tòng* ‘человеческая скорбь’, где в слове 悲痛 *bēi tòng* первый иероглиф обозначает печаль, а второй иероглиф боль, мучение. Однако при переводе некоторых стихотворений обороты со словом «тоска» трактуются с помощью слова «печаль».

Так, словосочетание «старинная тоска» («Петербургские строфы», 1913) в китайском варианте выражено словосочетанием 古老的悲伤 *gǔ lǎo de bēi shāng* ‘старинная печаль’, а оборот «флорентийская била

*тоска*) («Заблудился я в небе – что делать?..», 1937) переведен как *感受到一种佛罗伦萨的悲哀 gǎn shòu dào yī zhǒng fú luó lún sà de bēi āi* ‘почувствовать флорентийскую печаль’.

Таким образом, печаль в лирике О. Мандельштама является частью существования, встраивается в бытие, подчас олицетворяется и становится действующей сущностью. Печаль многогранна и вплетена в мироощущение героя.

В китайских переводах Ван Чжилян вводит дополнительные лексические единицы, меняет слово «печаль» на другие лексемы, чтобы донести до китайского читателя объемность этого понятия у поэта. Однако представление концепта «печаль» в китайских переводах лирики Мандельштама тесно связано с понятием «тоска», зачастую выражается одними лексическими единицами, тогда как у самого поэта эти понятия разведены.

#### Список литературы

Аверинцев С.С. Судьба и весть Осипа Мандельштама // Аверинцев и Мандельштам: статьи и материалы / Под ред. Д.Н. Мамедовой. М.: Изд-во «Московский государственный гуманитарный университет», 2011. С. 37–120.

Вежбицкая А. «Грусть» и «гнев» в русском языке: неуниверсальность так называемых «базовых человеческих эмоций» // Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 503–525.

Козакова А.А. Концепт печаль в поэтическом идиолекте М. Цветаевой // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2009. № 5. С. 123–128.

Лэй С., Шантурова Г. А. Концепт «тоска» в русской и китайской языковых картинах мира // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XIX Кирилло-Мефодиевские чтения, 2018. С. 778–781.

Яо Жун. Концепт «печаль» в русском языковом сознании (на фоне сравнения с китайским концептом) // Гуманитарный вектор. Социология, филология, культурология. 2019. Т. 14. № 1. С. 13–19.

Яо Жун. Концепты скука, тоска, грусть и печаль в языковом сознании современной молодежи // Неофилология. 2020. Т. 6. № 24. С. 737–745.

## REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF "SADNESS" IN CHINESE TRANSLATIONS OF MANDELSTAM'S LYRICS

**Mariia A. Dukhnova**

Assistant of the Department of Theoretical and Applied Linguistics,  
Perm State University

*Currently, the study of the linguistic picture of the world in line with cognitive linguistics helps not only to identify the peculiarities of the individual worldview of a native speaker, but also to analyze the worldview, values and views of the author. The article examines the representation of the concept of "sadness" in O. Mandelstam's lyrics in translations into Chinese. The characteristic features of this concept in the poet are analyzed, interpretations of the emotion "sadness" in Chinese versions of Wang Zhiliang's translations. The study of the concept of "sadness" in translations shows that in Chinese interpretations of poems, the concepts of "sadness" and "griefs" often merge and are expressed through the same lexical units, whereas in the poet's lyrics these two concepts are unequal.*

*Keywords: concept, linguistic picture of the world, sadness, Chinese, translation of poetry, O. Mandelstam.*

## ENGLISH AND ARABIC ACRONYMS: TRANSLATION ASPECT

### Reima Al-Jarf

Ph. D. Professor of English and Translation Studies,  
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

*This study explores the strategies used in translating acronyms from English to Arabic and vice versa. Data analysis showed that acronyms pronounced as a word are directly borrowed; some are translated into an equivalent acronym; others are phonologically adapted. For initialisms, the full name (compound) is translated; some are borrowed and accompanied with a translation of the full name; some have an equivalent initialism; others are conceptually translated, and a change in order is made. Initialisms are used in written, but not spoken Arabic. Strategies and features herein are given in detail.*

*Keywords: Acronyms, initialisms, abbreviations, English/Arabic translation, translation strategies.*

### Introduction

An acronym is a word formed from the first letter(s) of a single word or each word in a phrase. Some acronyms are pronounced as a word (NATO, UNESCO, Laser, نق واس قسد داعش); others are pronounced letter by letter, which are also called initialisms (USA, UN, DNA, BA, MBA, ج م ع – ش م م [Al-Jarf 2002, 2005, 2011b, 2015, 2021]). Although thousands of acronyms exist in English, Arabic has a limited number. Four types of acronyms exist in Arabic: (i) Acronyms of Islamic phrases (حمدلة حوقلة بسملة); (ii) native Arabic acronyms for names of companies, associations and movements (جستن حشد حماس فتح قصد); (iii) borrowed acronyms pronounced as a word (جات ناسا الفاو يونيسكو يونيسيف أرامكو) ناتو. Those include English Acronyms for Arabic news agencies, companies, and associations used in Arabic such as SANA – سانا SIDC صدق AHSN أحسن [Ib.].

Due to the extensive use of acronyms and initialisms, whether general or specialized, a review of the literature has shown some studies that investigated the use of acronyms in some languages. For instance, Famian & Sokhanvar (2016) compared the structure of acronyms and their frequency in the English, Turkish Persian, and Arabic languages. It was found that English has the highest number and highest frequency of acronyms, followed by Turkish, Persian, then Arabic. The researchers indicated that 50 % of the acronyms consist of three letters.

The alphabet typology plays a more significant role in producing and using acronyms than the morphological typology. In another study [Hamdan, Fareh 2003] compared Arabic and English acronyms in terms of acronym formation and the contexts in which they are used. They found that Arabic acronyms are less frequent and more context-restricted than English acronyms due to linguistic and cultural factors.

Regarding the influence of the acronym graphic form on its lexicalization, and the factors that affect the entrance of acronyms as independent lexical units was investigated by Bennane [Bennane 2019] who found that the relation between an acronym and its meaning is stronger than that between the acronym and its full form. The acronym's graphic form, the frequent and constant use of an acronym in a variety of domains and aspects of daily life affect acronym lexicalization. The researcher indicated that acronyms written in lowercase like *laser* and *radar* are accepted in English.

In addition, stated that acronym naming is a complex process affected by the age of acquisition, orthographic and phonological length, number of orthographic neighbours, voicing characteristics, letter-pronunciation patterns, usage frequency, frequencies of bigrams and trigrams, and imageability [Izura, Playfoot 2012].

In a second line of research, Mousli [Mousli 2002], Al-Qinai [Al-Qinai 2007], Al-Jarf [Al-Jarf 2010], Humeid and Altai [Humeid, Altai 2013] and Kamel [Kamel 2017] indicated that Arab college students have some difficulties in translating English acronyms to Arabic such as *inserting English acronyms and single words/terms from the source text in the Arabic translation using Roman letters*, problems of equivalence and similarity between English acronyms and abbreviations and their Arabic translation equivalents.

The above review of prior studies compared acronyms in some languages such as English, Arabic, Persian, Turkish and showed some difficulties that students and translators have in translating acronyms, the semantic, inflectional, and graphic changes that take place in acronyms and the factors that affect acronym naming. Nevertheless, there is lack of studies that explore the strategies that should be followed in translating acronyms from English to Arabic and vice versa and the adaptations made in borrowed ones.

Therefore, this study aims to shed light on the strategies that should be followed in translating general as well as specialized acronyms and initialisms from English to Arabic and Arabic to English, and whether translation strategies differ from one discipline to another. It also aims to explore the phonological changes/features that take place in borrowed acronyms.

This study is significant for English-Arabic translation instructors and students as they typically encounter a multiplicity and variety of general as well as specialized translation courses such as medical, business, scientific, engineering, computer, media translation courses and others. Students, in particular, need to be aware of the strategies that should be used in translating acronyms and initialisms.

A corpus of English and Arabic acronyms used in business, medicine, science, computer, politics, mathematics and/or general acronyms was collected from multiple online resources. Acronyms were classified into those pronounced as a word and those pronounced letter by letter (initialisms). English and Arabic acronyms were compared and how each type is translated was noted.

Data analysis shows several strategies that can be used in translating acronyms and initialisms. English acronyms pronounced as a word (FOREX, GATT, FAO, ISO, UNRWA, YAHOO, COVID-19, IATA, ASEAN, CEDAW, OPEC) are directly borrowed and transliterated in TL (فوركس جات). An identifier such as organization or company are used with it (منظمة اليونسكو - وكالة سانا للأنباء - (دول الآسيان). At first, the full name is translated followed by the acronym, later the acronym and the identifier are used. The transfer of many English acronyms to Arabic (borrowing) seems to be a dominant strategy [Al-Jarf 2011a; 2016).

Similarly, Arabic acronyms pronounced as a word are directly borrowed and transliterated in English (HAMAS, FATAH, DAESH). An identifier such as organization or company are used with it. The Whole name is translated to English and an English acronym is created from the English name as in (الرقم الدولي المعياري للكتاب) ردمك *International Standard Book Number (ISBN)*; تدمك (الترقيم الدولي الموحد للكتاب) *International Standard Serial Number (ISSN)*. Some Arabic acronyms pronounced as a word are translated into an equivalent acronym in TL as in (سدف قسد) جمع WATA; (الجمعية السعودية) SEPA; (شبكة شمعة) *Arab Educational Information Network (AEIN)*. Untranslatable Islamic acronyms pronounced as a word. The whole phrase is translated (paraphrased) to English (سبحلة) praising Allah; (حمدلة) Glorifying Allah; (حوقلة) Power is only from Allah).

In the case of most English acronyms pronounced as single letters i.e., initialisms, no Arabic equivalents exist for many such as GNP, CEO, APPs, WHO, ICU, IV, WBC, TB, OPEC, USA, EU, GM, HR, IT, DNA. Here the full name (compound) for which the initialism stands is translated to Arabic. However, in some cases, the initialism is borrowed in Arabic (BBC, BMW, TNT, DDT, DHL, DVD, SAS, SAT, IELTS, GRE) and is pronounced letter by letter and is accompanied with the Arabic translation of the full name when it first occurs in the discourse, then an identifier is added before the initialism later on (مكتب التحقيقات الفيدرالي أف بي آي FBI; شركة أي بي إم IBM; قناة روسيا اليوم O.K. اوكيه CNN; اختبار التوفل TOEFL; قناة سي إن إن إن CNN). In other cases, the initial is translated into an equivalent initial as in (ش م م LTD; B.C. ص.ب. P.O. Box; ص.ب. GMT; ش St; ش Tel; ن N; س ج QA; ص.س S; س X/Y; ص/س S; ث π; ط etc.; ص.ص PP; ص.ص H (Hijri); ح Cu. This means that the initialism in the SL has an equivalent initialism in the TL which is made up of the first letters of the TL words. Moreover, some initialism are conceptually translated into a single word or a shortened compound rather than translating the whole multi-word compound, i.e., there is no one-to-one correspondence as in URL (الرابط); ATM (صرافة); LDL (الكوليسترول الضار); MRI (الرنين المغناطيسي); CD-ROM drive (قرص مضغوط); SMS (الرسائل القصيرة); رنين.

As for the adaptations that take place in some English initialisms when borrowed and used in Arabic, SMSA سمسسا ; SNAS سناس ; AHSN أحسن ; SPL سبل ; GMC جيمس, short vowels are inserted to break the consonant clusters and make those acronyms pronounceable like Arabic words. Here Arabic rules for creating words from three or four consonant letters are applied in which vowels are inserted between the consonants to make words. Likewise, when an Arabic acronym is borrowed in English, the ح /H/ and ع /ʕ/ sounds/graphemes that do not exist in English are adapted and substituted by /h/ as in HAMAS حماس ; FATAH فتح, DAESH داعش; the Arabic pharyngeal fricative /ʕ/ is substituted by a vowel and a second vowel is added in FATAH to break the final consonant cluster as this it is not common in English. In names of currencies, a change in the order of the components is made as in (KWD .د.ك. SAR .ر.س. EGP .ج.م. In English, it is *Kuwaiti Dinar* whereas in Arabic it is *Dinar Kuwaiti* following the English and Arabic word orders. In general, initialisms are used in written, but not spoken Arabic. In spoken Arabic the full form is used as in م<sup>2</sup>; ج م ع<sup>2</sup>; م<sup>3</sup>; كغم; كم; سم; م<sup>3</sup>;

Furthermore, the same initialism in English and/or Arabic might stand for more than one term, phrase or compound that is used in one or more domains as in *AD (Assistant Deputy, Assistant Director); AM (Accounts Manager, Administration, Manager); ER (Emergency room, Extended Range, Event Registration, Educational Research, Employment Relations, Energy Research*. The same phenomenon exists in Arabic as in ف (فاكس) ف (مجلد/مجمع) م (مساء/مهندس/ ميلادي) م (فعل (نحو)) / فخرنهايت (جرام غرام) جم غم, كجم كغم (كيلوغرام). Sometimes the detached form of a letter stands for one term and the attached form stands for another in physics (ن for نانو) and نيوتن for ن.

An abbreviation/initialism of a technical term as in هز (لوغاريتم) لو (كولوم) كل (هيرتز) looks like a lexical item in Arabic. Finally, the strategies used in translating business, medical, scientific, computer, political, mathematic and/or general acronyms and initialisms do not differ according to discipline. Therefore, translation instructors are advised to raise students' awareness of the similarities and differences between English and Arabic



acronyms and initialisms. The students should pay attention to the context and domain in which acronyms/initialisms are used, especially those used for multiple phrases and compounds whether in the same or different domains.

### References

Al-Jarf R. Derivation from foreign words and acronyms borrowed in Arabic // LINGUA, Language and Culture 20, no. 2, 2021: 52–77.

Al-Jarf R. Arab preference for foreign words over Arabic equivalents // ALATOO Academic Studies, 1, 2016: 158-162. ERIC ED613055.

Al-Jarf R. A contrastive analysis of English and Arabic morphology for translation students. 2015. Google Scholar <https://www.researchgate.net/publication/312193999>

Al-Jarf R. Dominance of foreign words over Arabic equivalents in educated Arab speech // International Conference on Translation and Asian Studies. Chinese University of Hong Kong, 2011a.

Al-Jarf R. Teaching English word-formation processes to translation students // Komunikacija i kultura online: Godina II, broj 2, 2011b: 160-174.

Al-Jarf R. Translation students' difficulties with English neologisms // Analele Universităţii "Dunărea De Jos" Din Galaţi, Fascicula XXIV, III (2), 2010: 431–437. ERIC ED613253.

Al-Jarf R. English and Arabic word formation processes for students. 2005. Retrieved from Academia.

Al-Jarf R. A contrastive analysis of English and Arabic for translation students. King Saud University 2002.

Al-Jarf R. Contrastive analysis for translation students. King Saud University 1995.

Abu H., Ahmed. & Altai, Arij. Errors in English and Arabic acronyms made by Iraqi university students of translation // International Journal of Humanities and Social Science, 3(6), 2013: 169–182.

Al-Qinai J. Abbreviation and acronymy in English Arabic translation. Meta, 52(2), 2007: 173-389.

Bennane Y. Acronyms as a non-morphemic word-formation vocabulary enrichment strategy and their lexicalization in English // Ph. D. Thesis. University of Constantine, Algeria, 2019.

Famian A., Gholi, R., Sokhanvar, M. Comparative analysis of acronyms in Persian, English, Arabic and Turkish // Journal of Language Research Zabanpazhuhi, 7(17), 2016: 103-122.

Hamdan J., Fareh Sh. Acronyms in English and Arabic // Dirasat, Human and Social Sciences, 30(1), 2003: 183–193.

Izura C., Playfoot D. A normative study of acronyms and acronym naming // Behavior Research Methods, 44, 2012: 862–889.

Kamel D. The problems of translating acronyms from English into Arabic // Adab AL Rafidayn, 47(71), 2017: 183–208.

Mousli M. Insertion of English acronyms & single words/terms in Arabic translation // Ph. D. Thesis. Edith Cowan University 2002.

## **АНГЛИЙСКИЕ И АРАБСКИЕ АББРЕВИАТУРЫ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

### **Рейма Аль-Джарф**

доктор философии, профессор английского языка и переводоведения,  
Университет Короля Сауда, Эр-Рияд, Саудовская Аравия

*В этом исследовании рассматриваются стратегии, используемые при переводе аббревиатур с английского на арабский и наоборот. Анализ данных показал, что аббревиатуры, произносимые как слово, являются прямыми заимствованиями; некоторые переведены как эквивалентная аббревиатура; другие фонологически адаптированы. Для инициалов переводится полное имя (составное); некоторые заимствованы и сопровождаются переводом полного имени; у некоторых есть эквивалент аббревиатуры; другие переведены концептуально, их порядок изменен. Аббревиатуры используются в письменном, но не устном арабском языке.*

*Ключевые слова: сокращения, аббревиатуры, перевод с английского на арабский, стратегии перевода.*

**РУССКАЯ КЛАССИКА В ПЕРЕВОДАХ:  
«ПОВЕСТИ ПОКОЙНОГО ИВАНА ПЕТРОВИЧА  
БЕЛКИНА» А.С. ПУШКИНА В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ  
ИНТЕРПРЕТАЦИИ**

**Лариса Григорьевна Лапина**

кандидат филологических наук,  
доцент кафедры лингвистики и перевода, доцент кафедры лингводидактики,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет

*Обобщение успешного опыта перевода русской классики на другие языки всегда является актуальной задачей. Интерес к этой теме связан, в частности, со стремлением выявить и систематизировать образные средства, обеспечивающие в переводе эстетическое воздействие, аналогичное воздействию текста оригинала. Объектом исследования являлась система образных сравнений в «Повестях покойного Ивана Петровича Белкина» А.С. Пушкина, предметом исследования – особенности их воспроизведения в русском переводе. Материалом для анализа послужили текстовые фрагменты, содержащие образные сравнения в оригинале, полученных методом сплошной выборки, и соответствующее число текстовых фрагментов перевода. Основным иллюстративным материалом для статьи послужила повесть «Барышня-крестьянка». Главным методом исследования является сопоставительно-переводной метод. Было выявлено, что каждая повесть цикла А.С. Пушкина характеризуется своим особым «сценарием» использования компаративных конструкций. Так, в повести «Барышня-крестьянка» обращают на себя внимание почти театральные технологии их включения в текст, что обеспечивает уникальность и наглядность каждого образного сравнения, актуализирующего центральную для повести проблему столкновения двух культур. Делается вывод о том, что структурно-семантические особенности образных*

*сравнений и их дистрибуция в исходном тексте определяют выбор стратегии и технологии перевода. Статья представляет интерес для теоретиков и практиков перевода, специалистов по лингвистике текста и межкультурной коммуникации.*

*Ключевые слова: художественный текст, А.С. Пушкин, образное сравнение, структурно-семантические особенности, столкновение культур, стратегия перевода.*

Статья посвящена лингвистическим аспектам перевода классической художественной прозы. Как известно, художественные тексты отличаются особым отбором языковых средств, поэтому их изучение с позиций перевода никогда не потеряет своей актуальности. Бытие художественного текста закономерным образом продолжается в его переводах на другие языки.

Сравнения неоднократно становились предметом исследования [Коваленко 2017; Коршунова 2018; Лапина 2022]. Справедливо отмечается, что принципиальную роль играет при этом лежащий в основе сравнения образ, фиксирующий актуальное для человека и общества отношение между предметами и явлениями действительности, «и, тем самым, передающее особенности национального мировосприятия, задающего индивидууму модели мирозидения и миропонимания» [Шенделева 1999: 74].

В области теории перевода мы опирались на концепции, освещающие его как процесс не только межъязыковой, но и межкультурной коммуникации [см., напр.: Koller 2004]. Большое значение имеет также положение о том, что в художественном переводе мы сталкиваемся «с особым видом межкультурной, культурно-этнической и художественной коммуникации, для которой непреходящей ценностью является собственно текст как значимая смысловая величина и предмет художественного изображения и восприятия» [Нелюбин 2003: 247].

Объектом нашего изучения стала система образных сравнений, представленная в «Повестях покойного Ивана Петровича Белкина» А.С. Пушкина (1830), предметом – особенности их воспроизведения при переводе на немецкий язык, выполненном Михаэлем Пфайффером (1981). «Повести покойного Ивана Петровича Белкина» – это аналитическая, реалистическая проза, сменившая сентиментализм. Она дает

тонкий социальный анализ дворянско-усадебного и военного быта, темы маленького человека. Было выявлено, что в каждой из повестей используются специфические средства выражения образности. В данной статье представлен только анализ повести «Барышня-крестьянка», задуманной как креолизованный текст, как текст-игра.

Автор намеренно играет языковой формой, сталкивая две национальные и сословные культуры – русскую (свою, привычную, естественную) и западную (французскую). Сравнительная семантика заложена уже в заглавии повести. Перевод увеличивает степень креолизации текста путем подключения третьей (немецкой) культуры.

Как известно, исчерпывающей классификации образных сравнений не существует. Для нашего анализа полезной оказалась классификация с точки зрения лексического значения средств выражения образа, которая интересна и с социально-лингвистической точки зрения, поскольку раскрывает многие стороны исторического развития и национальной культуры народа.

В статье анализируются только простые сравнения, имеющие в своей структуре сравнительные обороты [Огольцев 1978: 37], как правило, они связаны с областью социальных отношений и бытовых представлений. Чаще всего сравнения употребляются в речи автора (60 %) и выражают его отношение к происходящему:

*За Лизю ходила Настя; она была постарше, но столь же ветрена, как и ее барышня. – Lisas Zofe hieß Nastja; sie war älter als sie, doch genauso leichtfertig wie ihre Herrin.*

Интерес для нас представляет немецкое слово *Herrin* как переводческая замена для слова *барышня* – типичного русского слова-реалии первой половины XIX в., не имеющего прямого соответствия в немецком языке: *барышня* – *девушка из барской семьи или вообще из интеллигентной среды (устар.)* [Ожегов, Шведова 1999: 37]. По нашим наблюдениям, слова-реалии часто входят в состав компаративных конструкций в качестве средств, «поддерживающих» образные сравнения в тексте. Семантика немецкого слова *Herrin* сводится к *Gebieterin, Besitzerin*; таким образом, в переводе появляется аналогичное слово-реалия, сигнализирующее о приблизительном переводе всей компаративной конструкции.

Приводимый ниже фрагмент текста буквально «нашпигован» разными сравнениями, в составе которых появляются антропонимы, связанные с французским императорским двором; на экзотичность и непривычность нового облика Лизы указывают и прямые французские вставки в составе образных сравнений:

*Лиза, его смуглая Лиза, набелена была по уши, насурьмлена пуще самой мисс Жаксон; фальшивые локоны, гораздо светлее собственных ее волос, взбиты были, как парик Людовика XIV; рукава à l'imbécile торчали как фижмы у Madame de Pompadour; талия была перетянута, как буква икс ...* – *Lisa, seine braune Lisa, war weiß geschminkt bis an die Ohren, stärker gefärbt als selbst Miss Jackson; falsche Locken, viel heller als ihr eigenes Haar, türmten sich wie die Perücke Ludwigs XIV auf ihrem Kopf; ihre Ärmel à l'imbécile standen ab wie der Reifrock der Madame Pompadour; die Taille war so zusammengeschürzt, dass sie dem Buchstaben X ähnelte ...*

В этом примере нас особенно привлекли следующие сравнения:

*фальшивые локоны ... взбиты были, как парик Людовика XIV – falsche Locken... türmten sich wie die Perücke Ludwigs XIV. auf ihrem Kopf;*

*рукава à l'imbécile торчали как фижмы у Madame de Pompadour – ihre Ärmel à l'imbécile standen ab wie der Reifrock der Madame Pompadour.*

В первом случае переводчик не стал прибегать к вполне допустимому буквальному переводу (взбить волосы – *aufkämmen*); выбранное им соответствие *sich türmen*, как правило, применяемое к неодушевленным предметам, лучше подчеркивает бутафорский характер парика, а тем самым, неестественность и наигранность в облике персонажа.

Во втором примере интерес представляет сравнение *как фижмы у Madame de Pompadour – wie der Reifrock der Madame Pompadour*. Согласно словарю С.И.Ожегова, *фижмы* в XVIII – начале XIX в. – это каркас в виде обруча, находящийся под юбкой, а также юбка с таким каркасом. В Германии и России подобные каркасы назывались *фижмами* (от нем. *Fischbein* – «рыбья кость, китовый ус»), так как изготавливались из китовых усов, а также из ивовых или стальных прутьев. Однако переводчик воспользовался более поздним названием юбки с этой конструк-

тивной особенностью (*der Reifrock – кринолин*), что обозначает юбку, расширяющуюся колоколом на поддерживающих ее изнутри тонких обручах по моде, которая продержалась до середины XIX в.

Благодаря простым компаративным конструкциям текст становится более динамичным. Свою лепту в динамику и наглядность текста вносят глаголы, выполняющие в художественном тексте большую функциональную нагрузку. Нарочитость простых образных сравнений как нельзя лучше соответствует описанию костюмированного спектакля и способствует созданию текста, который удобно не только читать, но и ставить на театральной сцене и экранизировать.

Все текстовые фрагменты, содержащие сравнения, воспроизведены в переводе вместе с их сравнительной семантикой, следовательно, они всякий раз выступают как единица перевода. Было выявлено, что каждая повесть цикла А.С. Пушкина характеризуется своим особым «сценарием» использования компаративных конструкций. Так, в повести «Барышня-крестьянка» применяются почти театральные технологии их включения в текст, что обеспечивает уникальность каждого образного сравнения при контакте разных культур.

Структурно-семантические особенности образных сравнений и их дистрибуция в оригинале определяют выбор стратегии и технологии перевода. Так, большая часть простых образных сравнений передается при помощи приблизительного перевода. Простая компаративная конструкция предполагает сравнительно простой алгоритм перевода, однако он сопровождается тщательной работой с лексической семантикой. Подтвердился и тот факт, что образные сравнения «срабатывают» только в системе, создавая в тексте своеобразный синергетический эффект, подлежащий воспроизведению при переводе.

### Список литературы

Коваленко М.А. Перевод метафор и образных сравнений текста романа У.С. Мозма «Театр» на русский язык // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 4 (апрель). URL: <http://e-koncept.ru/2017/170086.htm> (дата обращения: 02.12.2022).

Коршунова Е.С. Способы художественного перевода сравнений (на примере повести Э. Хемингуэя «Старик и море») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2018. № 5(83). Ч. 1. С. 124–127.

Лапина Л.Г. Предпереводческий анализ системы образных сравнений художественного текста (на материале повести Рэя Брэдбери «Вино из одуванчиков»). // Гуманитарные исследования. История и филология. 2022. № 8. С. 107–121.

Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд, перераб. М.: Флинта: Наука, 2003. 320 с.

Огольцев В.М. Устойчивые сравнения в системе русской фразеологии. Л.: Изд-во «Ленинградский университет», 1978. 159 с.

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.

Пушкин А.С. Капитанская дочка: Повести. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2012. 480 с.

Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): для ин-тов и фак. иностр. яз. Учеб. пособие. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Высшая школа, 1983. 303 с.

Шенделева Е.А. Полевая организация образной лексики и фразеологии // Фразеология в контексте культуры / Отв. ред.: В.Н. Телия. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 74–79.

Koller W. Einführung in die Übersetzungswissenschaft. 7. aktualisierte Aufl. Heidelberg; Wiesbaden: Quelle & Meyer Verlag GmbH & Co, 2004. 343 S.

Puschkin A. Die Erzählungen Belkins. L.& Verlag Philipp Reclam jun., 1981. 136 S.

## **RUSSIAN CLASSICS IN TRANSLATION: *THE TALES OF THE LATE IVAN PETROVICH BELKIN* BY A.S. PUSHKIN IN GERMAN INTERPRETATION**

**Larisa G. Lapina**

Ph. D. (Philology), Associate Professor of Department for Linguodidactics,  
Associate Professor of Department for Linguistics and Translation,  
Perm State University

*Investigations in successful experiences of translating Russian classics into other languages have always been in scholar's focus. In particular, the theme appears relevant from the perspective of revealing and systematizing means of conveying imagery that would produce the same aesthetic impact in translation as compared to the original. The subject field of our research*



*is the system of similes in The Tales of the Late Ivan Petrovich Belkin by A.S. Pushkin, and of special interest are the particularities of rendering them into a different language. The material for analysis is comprised by excerpts containing similes from the original text in Russian, which were obtained by the method of close reading, and the correlating number of excerpts from the text of translation. Most conclusions made in the article are based on the story "Mistress into Maid". The principal method of investigation is translation comparison. It has been revealed that every story in A.S. Pushkin's cycle of tales features its own "scenario" of using comparative constructions. For example, the tale "Mistress into Maid" is interesting from the point of view of theatre-like techniques of their incorporation in the text, which serves the purpose of making every simile unique and illustrative, bringing into focus the theme of the conflict of two cultures that is central for the tale. The conclusion is made that structural and semantic specificity of similes and their distribution in the original text determine the choice of the strategy and techniques of translation. The article will be of interest for experts in the theory and practice of translation, and scholars of discourse and intercultural communication.*

*Keywords: fictional text, A.S. Pushkin, simile, structural and semantic specificity, the conflict of two cultures, strategy of translation.*

УДК 811.111

## ВЛИЯНИЕ ЭТНОЯЗЫКОВОЙ СПЕЦИФИКИ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ НА СОЧЕТАЕМОСТЬ СЛОВА

**Владимир Михайлович Савицкий**

доктор филологических наук,  
профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации,  
Самарский государственный социально-педагогический университет

*В этой статье прослеживается зависимость между семным составом значения слова и характером лексической сочетаемости слова. На ряде примеров демонстрируется, что сигнификат лексического значения, который представляет собой модель отражения денотата, определяет особенности модели сочетаемости данного слова. Отмечается, что каждый язык имеет набор этноспецифических генеративных моделей. Их выявление и межъязыковое сопоставление призвано приблизить параметры речи на неродном языке к параметрам аутентичной речи носителей языка.*

*Ключевые слова: уровни ономаσιологической системы языка, лексическое значение, сочетаемость слова, структурно-семантическая модель сочетаний слов, идиоэтноизм, идиоматичность.*

С легкой руки М.В. Никитина в терминосистему лексической семантики вошло наименование *уровни ономаσιологической системы языка*. На первом ономаσιологическом уровне языка осуществляется первичная, а на втором уровне – вторичная номинация. На втором ономаσιологическом уровне существуют не столько строгие значения, сколько «правила содержательного варьирования» [Никитин 1979:

101]. Вторичные (фигуральные) значения языковых единиц в целом более размыты и вариативны, чем первичные (буквальные); между планом содержания и планом выражения порой имеет место взаимно-многозначное соответствие.

Русская идиома *пустить козла в огород* в буквальном плане обозначает лишь одну ситуацию, а в переносном плане она содержит культурный сценарий (ролевую схему) широкого класса ситуаций. В процессе номинации происходит содержательное варьирование в рамках инварианта, заданного культурным сценарием, по правилам, в нем заключенным. Согласно данным опроса информантов, эта идиома применима к ряду ситуаций: открыть шпиону доступ к секретным технологиям; дать Ходже Насреддину право входа в шахский гарем; подпустить пьяницу к запасам спиртного; предоставить плагиатору шанс ознакомиться с еще не опубликованными материалами; вручить вору «ключ от квартиры, где деньги лежат», и др. [Савицкий 1993: 63]. Как видим, денотативная область данной идиомы весьма широка и тематически разнородна; инвариантна лишь ролевая структура класса ситуаций. Это и есть вышеупомянутое содержательное варьирование на втором ономасиологическом уровне языка.

Но данный фигуральный смысл может быть выражен и другими русским идиомами: *поставить волка пастухом, свинью огородником; пустить лису в курятник; не верь козлу в капусте, а волку в овчарне* [Даль 2020]. Можно убедиться: с рядом ситуаций в плане содержания коррелирует ряд ситуаций в плане выражения (в образной основе), причем любая ситуация плана содержания может обозначаться любой ситуацией плана выражения (в терминах дистрибутивного анализа это называется свободным варьированием). Это и есть отмеченное выше соответствие плана содержания и плана выражения на втором ономасиологическом уровне языка.

Наборы языковых единиц и правил оперирования ими на первом и втором ономасиологических уровнях можно назвать первичным кодом и вторичным кодом естественного языка. По нашим наблюдениям, вторичные коды в целом более идиоэтничны, чем первичный код. Значение знака является не механическим «слепком» с денотата, а его моделью, итогом его коллективного осмысления, заключающего в себе

культурно-исторический опыт данного народа. Так, носители английской лингвокультуры осмысливают определенное свойство психики как следствие излишней саморефлексии, что отражено во внутренней форме прилагательного *self-conscious* (букв. «осознающий себя»). Русские же осмысливают это свойство как склонность к самоизоляции, стремление не выставлять себя напоказ, и это отражено во внутренней форме прилагательного *застенчивый* (от устар. *застенок* «задняя комната»).

Значение слова можно представить как конфигурацию сем, которая представляет собой этноспецифическую модель отражения денотата. Характер модели отражения зачастую обуславливает характер модели сочетаемости данного слова. Так, ангlosаксы представляют себе курс, направление развития (мысли, идеи, теории и т. п.) как колею (*track*), а русские – как русло. Отсюда различие в сочетаемости: *Their thoughts still followed their tracks* (букв. «Их мысли всё ехали по своим колеям»); опубликованный русский перевод *Их мысли всё текли по своим руслам* (А. Кристи. Смерть в облаках).

На первом ономаσιологическом уровне языка, в сфере буквальных значений, наблюдается большое количество слов, которые совпадают с иноязычными словами не только денотативно, но и сигнификативно. Иначе говоря, такие эквиваленты не только обозначают один и тот же объект, но и моделируют его весьма сходным образом. Например, словарные дефиниции английского слова *apple* и русского *яблоко* почти одинаковы: «*apple – round firm fleshy fruit of a rosaceous tree*» («круглый твердый сочный плод дерева семейства розоцветных») [COD]; «*яблоко – сочный, круглый многосемянный плод растений семейства розоцветных, подсемейства яблоневых*» [РЭС]. Сходство сигнификатов детерминирует сходство сочетаемости этих слов. На обоих языках порождаются изоморфные словосочетания, которые обозначают различные свойства денотата: размер (*big apple – большое яблоко*), цвет (*green apple – зеленое яблоко*), вкус (*sour apple – кислое яблоко*), состояние (*fresh apple – свежее яблоко*) и т. д., а также то, что с ним происходит (*apples grow, mature, fall, rot etc – яблоки растут, зреют, падают, гниют* и т. д.). Когда эти слова выступают в буквальных значениях, их сочетаемость почти полностью совпадает. Это совпадение не всегда столь же велико, но это мощная тенденция, которая прослежи-

вается на первом ономасиологическом уровне языка и приводит к тому, что буквальное словосочетание и высказывания на разных языках зачастую изоморфны – подобно тому, как одинаковые по конфигурации фрагменты мозаики или элементы паззла одинаково сцепляются с другими.

Если бы существовал только первый ономасиологический уровень, то речь на разных языках была бы гораздо более единообразной по структуре. На наш взгляд, это обусловлено тем, что на данном уровне коммуниканты оперируют скорее логическими понятиями, нежели лингвокультурными концептами. Понятия рациональны и в большой мере интернациональны; по данной причине их десикаторе в разных языках сцепляются друг с другом сходным образом, что приводит к изоморфизму словосочетаний и высказываний. Однако из первоначальных значений слов возникают производные; вследствие расхождения путей культурно-исторического развития народов производные значения в разных языках обретают разную образную основу. Так, один и тот же зверь был осмыслен русскими как *дикообраз* (букв. «тот, кто имеет дикий образ / облик»), а нормандцами – как *rocs espin* (букв. «шипастая свинья»); отсюда *англ.* *porcupine*. Самца одной и той же птицы русские называли *петух* от древнерус. *пѣти* (букв. «тот, кто поет»), а англичане – *rooster* от глагола *to roost* «сидеть на насесте» (букв. «тот, кто сидит на насесте»). Разница в понятийной, образной и ценностной сторонах их семантики говорит о том, что на втором ономасиологическом уровне языковые знаки десигнируют не столько сходные логические понятия, сколько весьма различающиеся лингвокультурные концепты.

Из-за упомянутых расхождений на втором ономасиологическом уровне речь на разных языках не изоморфна; она характеризуется этническим своеобразием. Так, например, русские говорят *болеть за «Челси»*, однако по-английски этот смысл нельзя передать изоморфной конструкцией, поскольку английский оборот *to be ill* и глагол *to suffer from* (букв. «болеть») не имеют этого фигурального значения. Потому носители английской лингвокультуры передают эту мысль иным по структуре оборотом: *to be a Chelsea fan* (букв. «быть фанатом Челси»).

Этноспецифика переосмысления слов в рамках вторичного кода влечет за собой своеобразие порождаемых оборотов речи на фоне первичного кода языка, причем всякого – и своего, и чужого: ведь, как отмечалось, первичные коды языков сходны. Принято разграничивать меж- и внутриязыковую идиоматичность, но, на наш взгляд, можно говорить и об «идиоматичности вообще»: она представляет собой структурное своеобразие вторичного кода по сравнению с первичным. Идиомы – единицы, порожденные с помощью вторичного кода – обладают практически одинаковым своеобразием на фоне буквальных аналогов как в своем, так и в иноязычных первичных кодах. Например, английская идиома *lame dog* (букв. «хромой пёс», перен. «неудачник») обладает таким же структурным своеобразием на фоне буквального аналога в своем языке (*lame dog* «хромой пёс»), что и буквальных аналогов в других языках (*франц.* chien boiteux, *нем.* hinkender Hund, *итал.* cane zoppo etc) – ведь эти буквальные аналоги изоморфны.

Например, русские говорят *опоздать на спектакль / поезд*, но: *упустить троллейбус / трамвай*. Автобус же русские упускают, если он городской, но опаздывают на него, если он междугородний. Почему это так? Дело в том, что русский глагол *опоздать* означает «явиться позже назначенного срока». Мероприятия (спектакль, урок, совещание и др.) начинаются в назначенный срок. Междугородний транспорт (поезд, автобус, самолет и т. п.) тоже отправляется в назначенный срок. Поэтому их названия сочетаются с глаголом *опоздать*. Что же касается городского транспорта, в нашей стране он не отходит от остановки в назначенный срок. Поэтому глагол *опоздать* в таких случаях неприменим. Здесь используются приличествующие случаю глаголы *упустить* и *прозевать*. Дистинктивными семами при этом служат [фиксированность] vs [нефиксированность момента]. Англосаксы же говорят to be late for a performance / conference / lesson etc (опоздать на спектакль / урок / совещание и т. п.), но: to miss a train / bus / trolley-bus / coach (упустить поезд / троллейбус / городской автобус / междугородний автобус и т. п.). Глагол to miss означает буквально «промахнуться, не попасть (в цель)»; отсюда производное значение «не попасть (на поезд или любой другой транспорт)». На долю оборота to be late (букв. «прибыть поздно») остается сочетаемость с названиями мероприятий. В качестве дистинктивных сем здесь выступают

[движение] vs [неподвижность]: англосаксы «промахиваются» по движущейся цели (транспорту), но «припоздняются» на неподвижно локализованное мероприятие.

Этноязыковая специфика структуры лексического значения слова обуславливает особенности порождения сочетаний с данным словом. «Модель переменного сочетания слов – это регулярное образование однотипных переменных сочетаний слов по структурно-семантической схеме вокруг опорного знаменательного слова» [Кунин 2005: 76]. Если в структурную модель сочетаний слов ввести правило варьирования переменных, мы получим его генеративную модель. Такова, например, модель *bad* «интенсивный» + «существительное» [негативное явление], где курсивом обозначена лексическая константа, в кавычках дано ее значение, в угловых скобках – морфосинтаксический, а в квадратных – семантический инвариант; данная модель задает принцип и пределы варьирования лексических переменных. По вышеприведенной схеме построен модельный ряд: *bad need* (горькая нужда), *bad blunder* (грубая ошибка), *bad cough* (сильный кашель), *bad pain* (сильная боль), *bad wound* (тяжелая рана), *bad frost* (крепкий мороз) и др. В этот ряд не вписываются сочетания *bad guy* (плохой парень), *bad weather* (плохая погода), *bad luck* (невезение) и т. п., поскольку они не соответствуют правилу варьирования лексических переменных, которое содержится в данной структурно-семантической модели.

Этноязыковая специфика сочетаний слов и высказываний свидетельствует о своеобразии моделей, по которым они порождены. Следовательно, каждый язык располагает совокупностью своих собственных, этноспецифических порождающих моделей. Выявление такого рода моделей и их межязыковое сопоставление представляется важным в прикладных (учебно-методических, переводческих) целях. Оно призвано способствовать приближению параметров речи на неродном языке к параметрам аутентичной речи носителей языка.

#### Список литературы

- Даль В.И. Пословицы русского народа. М.: Альфа, 2020. 984 с.  
Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. Дубна: Феникс+, 2005. 488 с.

Никитин М.В. О семантике метафоры // Вопросы языкознания. 1979. № 1. С. 91–102.

РЭС – Российский энциклопедический словарь / глав ред. А.М. Прохоров. Том 2. М.: Большая Российская Энциклопедия, 2001. 2015 с.

Савицкий В.М. Аспекты теории фразообразовательных моделей. Самара: Тор, 1993. 65 с.

Савицкий В.М. Основы общей теории идиоматики. М.: Гнозис, 2006. 208 с.

COD – Concise Oxford Dictionary of Current English / H.W. Fowler, F.G. Fowler. Part 1. Nobel Press, 2012. 501 p.

## **THE IMPACT OF LEXICAL MEANING ETHNIC SPECIFICITY ON WORD COMBINABILITY**

**Vladimir M. Savitsky**

Doctor of Philology (Full Doctorate), Professor,  
Samara State University of Social Sciences and Education

*The article is devoted to tracing the dependency between word meaning structure and the peculiarities of word combinability. Examples are given to show that the significatum, which serves as the denotatum reflection model, defines the specificity of the word's lexical combinability model. It is noted that every natural language has a set of ethnolinguistically specific models of speech generation. Their detection and interlingual comparison is meant to help bring the parameters of non-native speech closer to those of native speech.*

*Keywords: lexical meaning, levels of the onomasiological system of natural language, word combinability, structural & semantic model of word combinations, idioethnicity, idiomatycity.*



## ДЕФИНИЦИОННЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ЕДИНИЦЫ «ЧУЖОЙ» ПО ДАННЫМ ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

**Анна Николаевна Трофимова**

аспирант,

Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева

*Статья посвящена проведению дефиниционного анализа лексической единицы «чужой» по данным современных лексикографических источников. Цель данного исследования – выявить наиболее и наименее актуальные семантические характеристики, на базе которых будет проведен дефиниционный анализ других, входящих в синонимический ряд, лексических единиц. Компоненты дефиниции одной и той же лексической единицы обладают некоторой вариативностью, следовательно, изучение словарных дефиниций позволяет наиболее полным образом раскрыть семантическую структуру лексемы и описать явление, означаемое лексической единицей. Анализ проводился по материалам наиболее авторитетных лексикографических источников.*

*Ключевые слова: дефиниционный анализ, семантическая характеристика, лексикографический источник, лексическая единица «чужой», лексикографический источник.*

Образ «чужой» является одним из наиболее актуальных и привлекающих внимание исследователей в различных отраслях научного знания, в том числе и лингвистики. Являясь компонентом оппозиции «свой» – «чужой» данный образ является элементом человеческого сознания и имеет значение для познания языковой картины мира. Изучением исследуемого образа в разное время занимались такие ученые как В.И. Карасик, Ю.С. Степанов, А.Ю. Скрыльникова, И.А. Стернин и многие другие исследователи. Сравнение подходов к презентации

данного образа в разноструктурных языках стало объектом нашего исследования, базирующегося на корпусе субстандартной лексики в английском и русском языках [см., например, Ерофеева 2019, 2020, 2022; Файзиева 2017]. Первым этапом исследования стало рассмотрение лексикографических репрезентаций дефиниционных характеристик слова «чужой» в различных лексикографических источниках в английском и русском языках. Данное исследование послужит основой для дальнейшего исследования образа. Результаты исследования представлялись нами ранее [Трофимова 2022: 179, Трофимова 2022: 131]. В настоящей работе представлены результаты лексикографического описания лексической единицы «чужой» в наиболее авторитетных толковых словарях русского языка. Данный этап работы является актуальным, так как одной из важнейших задач теоретической лексикографии является адекватное описание семантики лексических единиц, представленное в словарях различного типа [Рябичкина 2013: 272], а рассмотрение в слове различных признаков: лексических, синтаксических, фонетических, морфологических, позволяет рассмотреть лексему с разных сторон. Мы ставили задачу определить дефиниционные характеристики лексической единицы «чужой», в том числе характеристики, потерявшие свою актуальность и те значения данной лексики, которые остаются в употреблении. Для реализации поставленной задачи нами был использован метод дефиниционного анализа.

Среди исследователей существует две противоположные точки зрения на исследование лексикографических описаний. Сторонники первой точки зрения (О.Н. Селиверстова, Ю.А. Найда и др.) считают словарную дефиницию одним из способов описания семантической структуры слова и он не может применяться при решении исследовательских задач. По словам ученых, придерживающихся данной точки зрения «дефиниция, являясь элементом сугубо лексикографического описания, представляется нам лишь одним из способов описания семантических структур, она может быть, а может и не быть релевантной для решения той или иной исследовательской задачи» [Найда 1983: 64]. О.Н. Селиверстова считает такой подход систематизацией полученных ранее данных [Селиверстова 1975].

Представители другой точки зрения (И.В. Арнольд, А.А. Уфимцева и др.) ситают, что именно в словарях можно найти исходные данные для дальнейших исследований. При этом И.В. Арнольд утверждает, что исследование, проведенное с использованием целого ряда словарей, является наиболее достоверным и полным. Ученый обращает внимание на то, что анализ словарных дефиниций позволяет выделить центральные и периферийные характеристики в толковании значения слова [Арнольд 1990: 432]. А.А. Уфимцева считает изучение словарных дефиниций необходимым условием изучения концептов. При этом она отмечает важность дефиниционного анализа как «особого методического приема описания лексической семантики» [Уфимцева 1962: 134]. Однако, большинство исследователей в области лингвистики не считают анализ словарных дефиниций самостоятельным методом исследования, а относят его к составным частям концептуального анализа. На наш взгляд, изучение словарных дефиниций является важным этапом лингвистического исследования, так как они представляют собой один из главных источников содержательного компонента лексической единицы. Сложность проведения дефиниционного анализа заключается в том, что ни один словарь не может охватить все возможные значения слова. Помимо этого, разные исследователи используют разные методы семантического описания [Книга 2016: 216]. С целью анализа дефиниционных характеристик лексической единицы «чужой» мы обратились к наиболее авторитетным и разработанным лексикографическим источникам русского языка: «Словарь русского языка» С.И. Ожегова [Ожегов 1990]; «Большой толковый словарь русского языка: современная редакция» Д.Н. Ушакова [Ушаков 2008]; «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля [Даль 2004]; «Большой толковый словарь русского языка» С.А. Кузнецова [Кузнецов 2008]; «Новый словарь русского языка» Т.Ф. Ефремовой [Ефремова 2000]; «Словарь русского языка» А.П. Евгеньевой [Евгеньева 1985–1988].

Рассмотрим значения лексической единицы «чужой», представленные в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова: не свой, не собственный, принадлежащий другим; не родной, не из своей семьи, посторонний; далекий по духу, по взглядам. «Большой толковый словарь рус-

ского языка: современная редакция» Д.Н. Ушакова дает следующие определения данной лексической единицы: что-нибудь, принадлежащее или свойственное другому, другим; не родной, не нашей семьи, посторонний, не свой; незнакомый, неизвестный (прост.); далекий по духу, внутренне чуждый для кого-чего-нибудь, такой, с которым нет подлинной близости.

Согласно словарю В.И. Даля, *чужой* это:

1. Не свой, сторонний, особь другого, незнаемый, незнакомый; не родня, не наша семьи, не из нашего дома, нашего дома;
2. не нашей земли, иноземный
3. чему чуждаются или дивятся, странный, непонятный, удивительный
4. чужий, чуждый чего, чему, далекий, непричастный, сторонник.
5. чужая сторона, место вне родины, оседлости, жительства
6. сторонний, пришлый, захожий, пришлец.

Более современный «Большой толковый словарь русского языка» С.А. Кузнецова определяет данную лексему как:

1. Являющийся собственностью другого (других); не имеющий непосредственного отношения к кому-л.; не свой.
2. кому, для кого. Не являющийся родиной; не такой, как на родине.
3. Не связанный родственными отношениями; посторонний.
4. Не связанный близкими отношениями с кем-л., не совпадающий по духу, взглядам, интересам; посторонний, далёкий.
5. Отчуждённый, отрешённый.

Т.Ф. Ефремова в «Новом словаре русского языка» дает следующие дефиниции исследуемого понятия:

1. Тот, кто не является родственником кого-либо; неродной.
2. Тот, кто не имеет близких отношений с кем-либо; посторонний.
3. Принадлежащий, свойственный другому или другим; не собственный, не свой.
4. перен. Такой с которым нет подлинной близости, далёкий по духу, взглядам, интересам; внутренне чуждый кому-либо.
5. Не связанный родственными отношениями; неродной.
6. Не являющийся для кого-либо родиной или местом, где он вырос, к которому привык.

7. Не состоящий в близких отношениях с кем-либо; посторонний.

8. разг. Незвестный, незнакомый.

9. разг. Отчуждённый, отрешённый.

«Словарь русского языка» А.П. Евгеньевой дает следующие определения данного понятия:

1. Принадлежащий другому (другим), являющийся собственностью другого (других).

2. в знач. сущ. чужбѳе, -ѳго, ср. То, что принадлежит другому (другим), что свойственно другому (другим) (вещь, дело, мысль, желание и т. п.)

3. Неродной, не связанный родственными отношениями.

4. Не связанный близкими отношениями; посторонний.

5. Имеющий мало общего с кем-л., не сходный с кем-л. по духу, взглядам, интересам; чуждый, далекий.

6. Не являющийся родиной или местом постоянного жительства для кого-л.

Дефиниционный анализ исследуемой лексической единицы выявил различную степень репрезентации в разных лексикографических источниках. В связи с этим возникает необходимость сравнить выявленные характеристики для представления полного образа «чужого» по данным словарей. Проанализировав дефиниции исследуемой лексики можно считать основными характеристиками следующие: «не свой, не собственный, принадлежащий другим», «не родной, не из своей семьи, посторонний», «далекий по духу, по взглядам», так как данные дефиниционные характеристики представлены во всех выбранных словарях. Другие дефиниционные характеристики можем считать дополнительными, поскольку они нашли отражение только в отдельных словарях.

Однако, анализ семантической наполняемости дополнительных дефиниционных характеристик, позволяет сделать вывод, что некоторые из них схожи по своей семантике.

Таким образом, мы считаем возможным объединить следующие дефиниционные характеристики: «не нашей земли, иноземный», «место вне родины, оседлости, жительства», дефиниционные характеристики «чуждый, далекий, непричастный», «отчужденный, отрешенный», на наш взгляд так же могут быть объединены.

Подводя итог, следует отметить, что в наиболее авторитетных лексикографических источниках русского языка лексическая единица «чужой» во многом имеет однозначную трактовку. Наиболее актуальными характеристиками исследуемой единицы являются: «не свой, не собственный, принадлежащий другим», «не родной, не из своей семьи, посторонний», а также «далекий по духу, по взглядам». Далее по актуальности располагаются характеристики: «место вне родины, оседлости, жительства», «чуждый, далекий, непричастный», «незнакомый, неизвестный» и «отчужденный, отрешенный».

Наименее актуальными являются характеристики: «сторонний, пришлый, заходящий, пришлец», «не нашей земли, иноземный». Данные характеристики, встречающиеся только в словаре В.И. Даля, по своей сути повторяют характеристики «не родной, не из своей семьи, посторонний» и «место вне родины, оседлости, жительства» соответственно. В связи с этим представляется возможным объединить их. Дефиниционная характеристика «странный, непостоянный, удивительный» присутствует только в словаре В.И. Даля и не отмечена нами в других источниках. Поскольку данный лексикографический источник является одним из наиболее старейших источников подобного рода, можем предположить, что данная характеристика утратила свою актуальность.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в сознании русскоговорящих людей «чужой» это в первую очередь принадлежащая другим вещь, а также человек, не являющийся членом семьи, посторонний либо отличающийся взглядами, внутренне чуждый. Реже данная лексическая единица используется для описания места, не являющегося родиной или постоянным местом жительства.

Таким образом, мы видим, что компоненты дефиниции одной и той же лексической единицы обладают некоторой вариативностью, следовательно, изучение словарных дефиниций позволяет наиболее полным образом раскрыть семантическую структуру лексемы и описать явление, означаемое лексической единицей.

#### **Список литературы**

Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. Стилистика декодирования. М.: Просвещение, 1990. 432 с.

Ерофеева Т.И. Просторечная лексика в городской речи носителей литературного языка (лексикографические изыскания) // Евразийский гуманитарный журнал. 2019. № S4(2). С. 40–50.

Ерофеева Т.И. Локальное слово как объект лексикографического описания // Евразийский гуманитарный журнал. 2020. № 3. С. 54–59.

Ерофеева Т.И. Просторечные наречия, местоимения и частицы в речи носителей литературного языка Пермского региона: семантический анализ // Гуманитарные исследования. История и филология. 2022. № 8. С. 93–106.

Книга А.В. Национальная специфика лексических единиц с высоким уровнем денотативной общности (на материале наименований явлений природы в русском и английском языках). Дис. ... к. филол. н. Воронеж, 2016. 216 с.

Найда Ю.А. Процедуры анализа компонентной структуры референциального значения // Новое в зарубежной лингвистике М.: Прогресс, 1983. С. 61–74.

Селиверстова О.Н. Труды по семантике. М: Языки славянской культуры, 2004. 959 с.

Рябичкина Г.В., Лебедева И.В. Чужое в толковых словарях нестандартной лексики // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2013. № 4(37). С. 272–279.

Уфимцева А.А. Опыт изучения лексики как системы. М.: Академия наук СССР, 1962. 288 с.

Большой толковый словарь русского языка: современная редакция / Д.Н. Ушаков. М.: Дом Славянской кн., 2008. 959 с.

Большой толковый словарь русского языка / [гл. ред. С.А. Кузнецов]. СПб.: Норинт; М.: Рипол классик, 2008. 1534 с.

Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т.Ф. Ефремова. М.: Русский язык, 2000.

Словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. М.: Русский язык, 1990. 921 с.

Словарь русского языка: в 4 т. / [Гл. ред. А. П. Евгеньева]. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык, 1957–1961.

Толковый словарь живого великорусского языка: избр. ст. / В.И. Даль; со-вмещ. ред. изд. В.И. Даля и И.А. Бодуэна де Куртенэ. М.: Олма-Пресс: Крас. пролетарий, 2004. 700 с.

Трофимова А.Н. Дефиниционный анализ лексической единицы «stranger» по данным толковых словарей английского языка // Основные вопросы лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации: сборник научных трудов по филологии XVI Международной научно-практической конференции, Астрахань, 15 апреля 2022 года. Астрахань: Изд-во «Астраханский государственный университет», 2022. С. 174–180.

Трофимова А.Н., Файзиева Г.В. Дефиниционный анализ лексической единицы "foreigner" // Вестник Калмыцкого университета. 2022. № 4(56). С. 131–136.

Файзиева Г.В. Потенци социолексикографической систематизации русской просторечной лексики (на примере глоссария «Условный язык воров и конокрадов» Я. Балужева) // Евразийский гуманитарный журнал. 2017. № 1. С. 32–35.

## **"ЧУЖОЙ" LEXICAL UNIT DEFINITIONAL ANALYSIS ACCORDING TO THE DEFINING DICTIONARIES OF THE RUSSIAN LANGUAGE**

**Anna N. Trofimova**

Postgraduate student,  
Astrakhan State University

*The article is devoted to the definitional analysis of the lexical unit "чужой" according to modern lexicographic sources. The purpose of this study is to identify the most and least relevant semantic characteristics, on the basis of which a definitional analysis of other lexical units included in the synonymic series will be carried out. The components of the definition of the same lexical unit have some variability, therefore, the study of dictionary definitions allows us to fully reveal the semantic structure of the lexeme and describe the phenomenon signified by the lexical unit. The analysis was carried out based on the materials of the most authoritative lexicographic sources.*

*Keywords: definitional analysis, semantic characteristic, lexicographic source, lexical unit "alien", lexicographic source.*



## ГЕНДЕРНАЯ АСИММЕТРИЯ В СУБСТАНДАРТНОЙ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Ирина Васильевна Лыскова**

аспирант, кафедра английской филологии,  
Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева

*В данной статье рассматривается проблема гендерной асимметрии в субстандартной лексике английского языка. Современную субстандартную лексику в английском языке можно охарактеризовать как некий пласт лексики, который отражает мужскую картину мира. Анализ различных семантических групп подтверждает эту идею. Актуальность таких исследований определяется их включением в одно из наиболее перспективных направлений изучения языков – гендерную лингвистику, а также изменением гендерных ролей в обществе. Данная проблема недостаточно изучена и требует дальнейших исследований.*

*Ключевые слова: гендер, гендерная асимметрия, феминистская лингвистика, биологический пол, социальный пол, андроцентризм.*

Любой человек в своем развитии получает знания благодаря взаимодействию с миром и через родной язык. При изучении человека в языке на первый план выступают индивидуальные характеристики языковой личности, а именно гендер. В настоящее время особую актуальность приобретает проблематика гендера и межгендерных отношений. Необходимость изучения данного аспекта в лингвистике обусловлена активными изменениями в структуре гендерных ролей, а также растущей активностью женщины в общественном пространстве. Так, женщина сегодня является носителем инновационных социальных статусов и ролей, которые сочетаются с ее традиционными ролями и статусами, что определяет появление нового направления в лингвистике.

тике, в основе которого лежит гендерно-маркированная специфика. Термин «гендер» в русский язык пришел из английского языка от слова «gender», а в английский язык – из латинского «genus», что означает «род».

В 1958 г. психолог Р. Столлер и эндокринолог Д. Мони ввели различие между двумя терминами – «sex» (биологический пол) и «gender» (социокультурный гендер). Вслед за ними социолог Энн Оукли сформулировала следующие определения пола и гендера: «Пол – это слово, которое относится к биологическим различиям между женщинами и мужчинами: видимые отличия в гениталиях, которые относятся к различию в репродуктивной функции. Однако “гендер” – вопрос культуры: он относится к социальной классификации “мужественности” и “женственности”. Различие между “мужчиной” и “женщиной”, с одной стороны, и “мужественностью” и “женственностью”, с другой, делает возможным прояснить многое в споре о половых различиях...» [Oakley: эл. ресурс.]. Нами термин «пол» понимается как биологическое различие между мужчинами и женщинами, которое определяется при рождении и говорит о том, какую репродуктивную функцию человек сможет реализовать в последующем. Под термином «гендер» мы понимаем социальный пол человека, смоделированный обществом и формируемый в процессе воспитания, образования человека, включая в себя психологические, социальные, культурные различия между мужчиной и женщиной. Мы считаем, что «гендер» и «род» – это нетождественные понятия, но в то же время эти понятия взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга, так как биологический пол является фундаментом для конструирования социального пола – гендера.

В наше время интерес к изучению гендерных исследований возрастает. Такая наука, как гендерная лингвистика, возникла на стыке наук о гендерных исследованиях и лингвистики. В то же время она имеет тесные связи с такими науками, как социолингвистика, психолингвистика, политология, социология и т. д. Первоначально первые исследования по гендеру и его взаимосвязи с языком появились на Западе в 60-70-х гг. XX в. и были основаны на группах германских и романских языков. Теоретическая база научных взглядов В. фон Гумбольдта, концепция критической лингвистики и гипотеза Сепира-Уорфа об

языковой относительности привели к появлению феминистской лингвистики. Все эти концепции признают, что «язык не только продукт развития общества, но и средство формирования его мышления и ментальности», другими словами «язык не только создает некий образ мира, но и оказывает действительное влияние на мысли и поступки людей и на развитие общества в целом» [Горошко: эл. ресурс].

В России эта тенденция начала проявляться только в 80-х и 90-х гг. XX в. В конце 90-х гг. начались активные исследования в лингвистической гендерологии, сосредоточенные на стереотипных представлениях о речевом поведении индивидов в связи с принадлежностью к определенному полу, репрезентации гендерной категории в языке и наличии гендерной асимметрии [Земская 1993: 92–99].

Основываясь на многих исследованиях, можно утверждать, что все языки мира андроцентричны. Андроцентризм связан с тем, что он отражает социокультурную картину мира, в которой мужчины занимают доминирующие позиции. В нашем патриархальном обществе все, что присуще мужчинам, первично, а образ женщины, отраженный в языке, зачастую наделен негативными коннотациями и характеристиками. Язык создает картину мира, основанную на мужской точке зрения, где все женское вторично. Так, обвиняя язык в сексизме, феминистская лингвистика заявляла, что дискриминация женщин по полу выражается в большом количестве слов в мужских формах, «вторичности и объективности женщин», а также в совпадении понятий «мужчина» и «человек» [Кирилина, Томская: эл. ресурс]. Таким образом, основным объектом изучения феминистской критики языка стал термин «гендерная асимметрия», понимаемый как неравномерная представленность лиц разного пола в языке.

А.В. Кирилина в монографии «Гендер: лингвистические аспекты» описывает следующие признаки гендерной асимметрии: приравнивание понятий «мужчина» и «человек»; существительные женского рода образованы от существительных мужского рода, а не наоборот; отрицательная характеристика слов, относящаяся к женскому полу; предпочтение мужским формам обозначения лиц как мужского, так и женского пола; противопоставление маскулинности и фемининности, их количественное и качественное различие, что приводит к гендерной асиммет-

рии; доминирование мужского или общечеловеческого в языке; номинация женщины мужским обозначением повышает ее статус, а мужчины женским – несет в себе негативную оценку [Кирилина 1999: 29]. Значительное подтверждение вышесказанному присуще субстандартной лексике, представляющей особый лексический слой, относящийся к нестандартному, нелитературному национальному языку.

В представленной статье предпринята попытка проанализировать особенности проявления гендерной асимметрии в субстандартной лексике английского языка. Материалом исследования послужили данные, отражающие специфику конструирования категории гендера в субстандарте английского языка, собранные Е.А. Редкозубовой в работе «Реализация гендерной асимметрии в сленге современного языка» [Редкозубова: эл. ресурс]. Кроме указанного источника нами были использованы работы: Е.И. Горошко «Гендерная проблематика в языкознании», А.В. Кирилиной «Гендер: Лингвистические аспекты», «Лингвистические гендерные исследования». Эмпирическим материалом послужила субстандартная лексика английского языка, выбранная из словаря NTC's Thematic Dictionary of American Slang. В исследовании были применены методы сплошной выборки и семантического анализа. Будучи быстро развивающейся и изменяющейся языковой системой, субстандартная лексика отражает истинную картину социальных взаимодействий мужчины и женщины, а также иерархию внутри этих групп. Принято считать, что мужчины выступают главными создателями субстандартной лексики, именно они создают новые слова, называющие женщину, которые отражают андроцентричный подход и маскулинный взгляд [там же].

С.Б. Флекснер, работая над словарем американского сленга, обратил внимание на то, что американский сленг создается и употребляется в основном мужчинами: «... most American slang is created and used by males». Им также были выделены тематические группы, вызывающие у мужчин больший интерес: «Many types of slang words – including the taboo and strongly derogatory ones, those referring to sex, women, work, money, whiskey, politics, transportation, sports – refer primarily to male endeavor and interest» [Flexner 1957]. Так, на основе исследований Е.А. Редкозубовой, С.Б. Флекснера можно выделить ос-

новые семантические группы субстандартных лексических единиц, имеющих отношение к презентации в языке мужчины и женщины. Представим эти группы сначала относительно презентации женщины. К таким группам относятся: 1) внешний вид женщин; 2) сексуальные отношения; 3) женские черты характера. Рассмотрим каждую семантическую группу, проанализировав словарь американского сленга NTC's Thematic Dictionary of American Slang.

Внешний вид женщины. Эта семантическая группа делится, в свою очередь, на две подгруппы: 1) привлекательная женщина; 2) непривлекательная женщина. Образ привлекательной женщины создается с помощью разных видов метафоры, а именно: гастрономической, зоометафорой и фитометафорой. Приведем примеры каждого вида метафор:

– гастрономическая: *cheesecake* (n. *a good-looking woman; good-looking women. Who's the cheesecake in that low-cut job? Bring on the cheesecake!*); *cupcake* n. *an attractive woman. (Also a term of address.) Hey, cupcake, what ya doing? Who is that cupcake driving the beemer?*

– зоометафора: *foxy lady* (n. *a sexually attractive woman or girl. You are really a foxy lady, Tracy. A couple of foxy ladies stopped us on the street*); *slick-chick* (n. *an attractive and cute girl. Tiffany is a slick-chick. I wonder if she'd go out with me. Who was that slickchick I saw you with the other night?*)

– фитометафора: *tomato* (n. *an attractive girl or woman. There's a nice-looking tomato. A good-looking tomato brought me my change*)

Образ непривлекательной женщины также метафоричен. Были выделены два типа метафор: зоометафора и орудийная. Данные метафоры, использующиеся в качестве сравнения женщины с животным или инструментом, отражает определенные стереотипы мышления (гендерный стереотип подчинения женщины, ее малая утилитарная ценность) и подчеркивает потребительское отношение к женщине.

– зоометафора: *cow* (n. *a fat or ugly woman. (Derogatory.) That cow can hardly get through the door. Wouldn't you think a cow like that would go on a diet?*); *pig* (n. *an ugly and fat woman. (Derogatory.) Clare is a pig. Why doesn't she lose a ton or two? Every girl in that sorority is a pig.*); *bear* (n. *an ugly woman. (Derogatory.) Tell the old bear to hold her tongue. How can a bear like that be allowed to run around loose?*);

– орудийная метафора: *battle-ax* (*n. a belligerent (old) woman. (Derogatory.) Tell the old battle-ax she can go straight to blazes. I can handle any battle-ax. Send her on in.*)

Гастрономические метафоры с негативной семантикой в данном словаре не представлены.

Сексуальные отношения. Для этой группы характерен ярко выраженный андроцентрический подход. Анализ лексем, представленных в словаре, позволил нам выделить следующие семантические подгруппы: 1) сексуально привлекательная женщина; 2) женщина, рассматриваемая как объект сексуального влечения; 3) сексуально неразборчивая в связях женщина.

Сексуально привлекательная женщина: *Barbie doll* (*n. a pretty, giddy girl or woman. She's just a Barbie doll. Ask that little Barbie doll if she wants a drink.*); *bimbo* (*n. a giddy woman; a sexually loose woman. So she's a bimbo. She still has rights. Have a heart! Now the bimbo is a star in the movies.*). Субстандартные лексемы этой подгруппы являются отражением стереотипного мужского восприятия женщин. Симпатичная женщина ассоциируется с низким уровнем интеллекта, считается, что она помешана на своей внешности и популярности среди противоположного пола.

Женщина, рассматриваемая как объект сексуального влечения: *grouse* (*n. a woman; women considered sexually. Who's the grouse I saw you with last night? Look at that grouse over there.*); *hot number* (*n. an attractive or sexy girl or woman. She's quite a hot number. Who's that hot number I saw you with last night?*); *sex kitten* (*n. a woman with enormous sexual potential. He thought he was woman – sex getting a sex kitten, but she turned out to be just a plain cat. Clare does everything she can to look like a sex kitten.*)

В этой подгруппе просматривается пренебрежительно-уничижительное отношение мужчин к женщинам. “Объектное” отношение к женщинам отражает тенденцию недооценивать положение женщин в обществе, женщина рассматривается только как инструмент для удовлетворения потребностей мужчины. Так, сексуально неразборчивая в связях женщина: *floozy* (*n. a promiscuous woman. Tracy was enraged when Rocko called her a floozy. “I didn't call you a floozy”, said Rocko.*

“I said you were boozy.”); *hosebag* (n. a sexually promiscuous woman. What about that hosebag who ditched you? What’s her name? Yeah, Vicki. I hated that bitch even at your wedding.);

Приведенные примеры этой подгруппы указывают на тот факт, что женская неразборчивость в связях порицается мужчиной.

Женские черты характера: *square john broad* (n. an honest, straight-forward woman. (Underworld.) Betty is okay. She’s a real square john broad. We need a square john broad to give this place a look of respectability.); *sob sister* (n. a weak woman who is prone to crying. Mary is a sob sister. She wears you out fast. I had another sob sister in the office today. Went through half a box of tissues.); *dumb Dora* (n. a stupid woman; a giddy woman. I’m no dumb Dora. I’m just learning. Who’s the dumb Dora with the blonde hair and long fingernails?); *Wilma* (n. a stupid woman. (From the Flintstones character. Also a term of address.) She is such a Wilma! What a twit! Well, Wilma. I see you forgot your money again.); *Zelda* (n. a dull and ugly female. I’m not as much of a Zelda as you think. Nobody’s gonna call my sister a Zelda and get away with it.). Анализ субстандартной лексики по женским чертам характера также показывает пренебрежительное отношение мужчин к женщинам, только одна лексическая единица имела положительную оценочную окраску.

Обратимся к анализу субстандартных лексических единиц, презентующих мужчину. Количество номинаций мужского пола значительно преобладает. Можно выделить следующие смысловые группы: 1) сексуальные отношения; 2) мужской характер; 3) мужская внешность.

Сексуальные отношения. Данная группа является наиболее многочисленной. Согласно анализу сферы сексуальных отношений делится на несколько подгрупп: 1) дамский угодник – *stud* (n. a human male viewed as very successful with women. Fred thinks he is a real stud. Man, look at that stud over there. Think he’s going steady with anyone?); 2) сексуально агрессивный мужчина – *wolf* (n. a bold and aggressive male. He sees himself as a lady-killer. The chicks see him as an old-fashioned wolf. And this wolf comes up to me and starts holding my hand.); *animal* (n. a male who acts like a beast in terms of manners, cleanliness, or sexual aggressiveness. (Also a term of address.) You are an animal! Stop picking your nose, animal.); 3) неразборчивый в связях мужчина – *chippy-chaser*

*(n. a man who chases sexually loose women. He tried to be such a charmer—you know, a chippy-chaser, but he is so inept. Max used to be a chippy-chaser, but the scag has him sort of debilitated these days.)*

Мужской характер. Эта группа представлена оппозицией положительные – отрицательные качества характера. Данный факт подтверждает идею о том, что социальное положение мужчин, их ценность и значимость намного выше, чем у женщин. Согласно мужским стереотипам, женский характер не подразумевает наличия положительных качеств. Отрицательные качества характера мужчины отражены в таких номинациях, как «нерешительный / слабый человек»: *milquetoast (n. a shy coward; an effeminate male. This little milquetoast goes up to the biker, looks at him sort of sad like, and then karate chops him into a quivering pulp.); pussycat (n. a timid male; a mild-mannered and passive male. That guy is a wimp, a real pussycat. He seems mean, but underneath he's a pussycat.)*

Следующее отрицательное качество – глупость: *dick n. a stupid male. (Potentially offensive. Use only with discretion.) You stupid dick! What stupid dick put this thing here in the way?; lug (n. a stupid male. Is this lug bothering you, lady?)*

Мужская внешность. Наименее репрезентативной является группа, касающаяся внешности мужчины, в которой представлена оппозиция «привлекательный-женоподобный». Привлекательный мужчина – это обычно физически сильный мужчина: *hunk (n. a strong and sexually attractive male), stud-muffin (n. a really good-looking guy)*. Непривлекательным является слабый и женоподобный мужчина: *fag (n. a repellent male), King Grod (n. a very repellent male)*.

Проведенное исследование на наличие гендерной асимметрии в субстандартной лексике английского языка позволяет утверждать, что субстандартная лексика английского языка отражает в большей степени маскулинный взгляд на реальность. Гендерная асимметрия прослеживается в восприятии женщины, как объекта собственности, номинация женщины часто имеет негативную окраску. Представленный нами в рамках данной статьи анализ можно рассматривать как начальный этап исследования в данном направлении.



### Список литературы

Горошко Е.И. Гендерная проблематика в языкознании. URL: <http://www.owl.ru/win/books/articles/goroshko.htm> (дата обращения: 27.02.2023).

Земская Е.А. Особенности мужской и женской речи // Русский язык в его функционировании / Е.А. Земской и Д.Н. Шмелева. М.: Наука, 1993. С. 90–136.

Кирилина А.В., Томская М.В. Лингвистические гендерные исследования. URL: <https://magazines.gorky.media/oz/2005/2/lingvisticheskie-gendernye-issledovaniya.html> (дата обращения: 12.02.2023).

Кирилина А.В. Гендер: Лингвистические аспекты. М.: Изд-во «Институт социологии РАН». 1999. 189 с.

Редкозубова Е.А. Реализация гендерной асимметрии в сленге современно-го английского языка. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=yhcpid> (дата обращения: 12.12.2022).

Flexner S.B. Preface// Dictionary of American Slang. N. Y.: Thomas Y. Crowell, Published, 1975. 766 p.

Oakley A. Sex, Gender and Society. Introduction. URL: <https://www.annoakley.co.uk/fromsgas.pdf> (дата обращения: 03.03.2023).

## GENDER ASYMMETRY IN THE SUBSTANDARD VOCABULARY OF THE ENGLISH LANGUAGE

**Irina V. Lysikova**

Postgraduate student of the Department of English Philology,  
Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev

*This article discusses the problem of gender asymmetry in the substandard vocabulary of the English language. Modern substandard vocabulary in English can be characterized as a certain layer of vocabulary that reflects the male picture of the world. The analysis of various semantic groups confirms this idea. The relevance of such studies is determined by their inclusion in one of the most promising areas of language learning – gender linguistics, as well as changing gender roles in society. This problem has not been sufficiently studied and requires further research.*

*Keywords: gender, gender asymmetry, feminist linguistics, biological gender, social gender, androcentrism.*

УДК 81'42

## METAPHORIC MODELLING OF THE HOUSE IN THE LIKENESS BY TANA FRENCH

**Evgeniia V. Lapina**

Ph. D. (Philology), Associate Professor of Department for Linguodidactics,  
Perm State University

*The article concerns metaphoric models used for constructing the literary space of the house in Tana French's novel *The Likeness*. In the world literature the house has always been one of the most potent archetypal images. In *The Likeness* it acquires many conflicting meanings, essential for understanding the message of the novel. The theoretical framework of the research is the nexus between cognitive linguistics, discourse analysis, and feminist literary theory. It was discovered that the image of Whitethorn House in the novel is conceptualized through several metaphoric models: the house as a living creature, a monument of the past, a utopia, a prison, and an enchanted castle of the fairies.*

*Keywords: Tana French, *The Likeness*, the House, metaphoric model, metaphor.*

The aim of this article is to explore metaphoric models of the literary space of the house in Tana French's *The Likeness* (2007). One of the most beneficial and universally acknowledged methodological approaches in contemporary discourse studies is the analysis of conceptual metaphors and metaphoric modelling. Metaphoric models configure our understanding of important concepts appearing in different kinds of discourse.

Complex and multilayered metaphors in fiction present special interest for researchers. In the world culture "the House Myth, in its multitude of psychic, anthropomorphic and symbolic embodiments in literature, repre-

sents an outstandingly strong archetypal image” [Van Baak 2009: 493]. One of the most suggestive images in the detective novel *The Likeness* written by contemporary Irish author Tana French is that of Whitethorn House, as it lies at the crossroads of diverse trends and embodies contradictory meanings. The method of its linguistic analysis employed text mining: close-reading of the novel, identifying all language units constructing literary space of the house, choosing those used figuratively, and charting them as pertaining to one of the several models represented in the narrative. The total number of words and phrases referring to Whitethorn House is 835; it was discovered that approximately 20% of them were used metaphorically.

*The Likeness* tells the story of the doppelgängers, detective Cassie Maddox and murder victim Lexie Madison. The police investigation of the murder, which included Cassie’s impersonating Lexie to infiltrate a group of Whitethorn House residents, received the name “Operation Mirror”. The symbolism of mirror in the novel is deep and concerns not only people but also different types of settings that can be regarded as multiple mirrors reflecting – or distorting – the protagonist’s identity space. One of the images that assumes many shapes and readings is that of Whitethorn House.

The story of decay and disintegration of the archetypal “Big House” is linked to the Irish Gothic tradition with representatives including Charles Maturin, Oscar Wilde, Sheridan Le Fanu, Bram Stoker, Elizabeth Bowen, and others. Setting it on fire appears both in English and in Irish literature, the best-known examples being Oliver Goldsmith’s *The Vicar of Wakefield* (1766), Charlotte Brontë’s *Jane Eyre* (1847), Elizabeth Bowen’s *The Last September* (1929), and Daphne Du Maurier’s *Rebecca* (1938). The intertextuality of the image of Whitethorn House is clear: its name reminds of Thornfield Hall featured in *Jane Eyre*, and the novel’s ring composition bears an allusion to *Rebecca*. In real life, Big House burnings were a common thing during the Irish War of Independence: “The spectacle of 275 of the ‘Big Houses’ going up in flames remains one of the most potent images of the Irish Revolution of 1916-23” [Dorney 2015: [www.theirishstory.com](http://www.theirishstory.com)]. Apart from these literary and real-life connotations, it is important to look at the personal ties between the female protagonist and Big House as her lived space.

The novel opens and closes with Cassie's dream of Whitethorn House and "the spotted old mirror", thus conveying the idea of narrative, spatial, and moral framing. The description is penetrated with nostalgia and remorse. The phantoms of the place and the housemates are dangling before Cassie, calling her to join in but at the end banishing her from their ethereal realm. She craves for belonging but all she gets is the glimpse of Lexie's laughing face in the mirror. The multilevel system of mirrors (the subject – her dream – the House – the mirror – the double's face) encapsulates Cassie's quest for true self as an unclosed Gestalt. Lacan understood Gestalt as alienation of the subject from specular image and further fragmentation of the *I*: "this Gestalt ... symbolizes the mental permanence of the I, at the same time as it prefigures its alienating destination" [Lacan 2005: 2]. Multifocality also expresses the multiple conflicts the protagonist faces: between individual and shared identity, integrity and desire, control and subordination, boundarylessness and confinement. Undoubtedly, the house lies at the core of these conflicts.

Cassie's vision of the House is constantly evolving. Watching it for the first time with an impartial eye, she describes "a simple house: a wide gray Georgian, three stories, with the sash windows getting smaller as they went up". However, soon Cassie starts developing an emotional attitude towards it; her admiration for Whitethorn House is growing. The House comes to represent beauty, dignity, and conscious distancing from the Celtic Tiger consumerism: it has "strength and pride and grace to outlast everyone", "magic", reminds of "a treasure held out in a cupped palm", and irradiates "happy, cavalier possessiveness". As Cassie settles in the House, her emotional involvement with it becomes ever more intimate and complex and revolves around several key metaphoric models used simultaneously to challenge and complement each other: those of a living creature, a keepsake of the past, a utopia, a prison, and an enchanted castle of the fairies. Each of them imparts an own complex of personal and cultural attitudes.

Same as a leaving creature, the house opens up to the new dweller step by step; first, closely inspects Cassie, appearing "too intimate and too knowing", then gives her "a slight smile and a cool brief touch on the cheek, like a welcome", later drags her into its "own sweet slow rhythms" and ex-

poses itself “as a living thing”, “warm and sinuous as a muscle”, or “swelling like an approving cat under the attention”. The broad spectrum of fancied by Cassie moods of the House mirrors her anxieties and expectations: “glowing and sweet”; “tightened and drawn closer”; “huge and unwelcoming”; “alien, withdrawn, focused on its own private business”; “defiant, warning”; “waiting to hear what came next”; “frozen, stunned into silence”. As a living organism, the House needs care and protection; otherwise, it is vulnerable, “exposed on every side”. Cassie compares the plan of pulling the House down for building in its place a luxury hotel with a brutal desire to “to rip its throat out, scrape its ribs hollow and lick up every last taste of blood”. She emphasizes deep feeling for the House, projecting its space onto her body: “I could feel the map of Whitethorn House branded on my bones: the shape of the newel post printed in my palm, the curves of Lexie’s bedstead down my spine, the slants and turns of the staircase in my feet”. Cassie’s involuntary treachery of the House increases her guilt for killing Daniel, its principal owner, in a shoot-out: “Whitethorn House let me into its secret chambers and healed my wounds, and in exchange I set my careful charges and I blew it to smithereens”. Her recurrent dream of Whitethorn House can be understood as a torture of a culpable mind never able to disentangle itself from the crime scene.

The metaphoric model of Whitethorn House as a precious historical monument is realized through several closely linked metaphors: of a container filled with history as palpable substance (“enough history for a whole village”; “carries enough history all by itself”; “every inch of it singing with sun and dust motes and memory”), of a storehouse stocked with historical artifacts (“full of old bits and bobs”; “cleared the good stuff out of the house”; “some lost store-cupboard of the mind”), of a link between many generations of the same family (“the old family seat”; “family heirloom”; “the family home”; “tilted and sideslipped and tossed up some gay long-gone party”), and of the ever-present part of the physical and cultural landscape of the country (“looked like it had grown there”; “nested in with its back to the mountains”; “same taste of permanence”; “a younger, brighter Whitethorn House”; “charged with centuries of power”). The narrator is fascinated with her lived experience inside cultural heritage, but the logic of the narrative is clear: the fate of the House turning to “a pillar of fire” is

predestined by the repetitive character of historical cycles. What remained after Big House burnings of the Irish Civil war, will be smitten by Celtic Tiger as the next powerful move for redefining the past.

The model of Whitethorn House as a utopia has two aspects. The first is connected with the House as a bubble of human warmth, companionship, shared values, and emotional safety. It is verbalised by the following metaphors: “safe zone”; “a safe haven”; “our shared home”; “the Happy Place magic”; “restoring with patient, enchanted, absolute love”. The second important feature of a utopia is its imaginative, unrealistic nature. In this sense, the narrative abounds in tropes defining the House as a heterotopia of illusion, a dream, an imaginary or fantastic place on the point of evanescence: “some kind of palace”; “lit up like a Christmas tree”; “miles from anything”; “something out of an old watercolor”; “edges blurring, ready to dissolve into nothing”; “the lights of a carousel”; “materializing just at the moment when we needed it most”; “too warm and gold to be real”, and so on. The narrator gives in to the “embracing space” of “a warm, tactile, enveloping shelter” [Shands 1998: 24] despite the growing presentiment of its looming disintegration and vanishing.

The model of the house as a hostile confined space similar to a prison is communicated in undertones, and the imagery of entrapment is dissolved in the narrative. Its presence can be traced in the housemates’ first impressions of the House as a decaying space “defined by fungus”, “a cross between an archaeological site and the nastier bits of Stephen King”. The image of “the music box on the bedside table, solid and sharp-cornered” introduces Gothic reminiscences of vampires and coffins, or witches and their magic devices. The visions of “a still, ghostly, predawn gray”, “a place that shouldn’t be disturbed” can be associated with impenetrability and gloom of a prison. At last, the residents directly accuse Daniel of locking them inside the House, in “his private universe”, “his own ready-made little world”. In this sense, Lexie’s and Cassie’s strive for dissolution of limits and breaking out of imprisonment symbolizes feminist transformation of confinement into boundless “spaciousness of possibility” [Gilbert, Gubar 1984: 188]: “We had razed Whitethorn House”.

Finally, one metaphoric model that encapsulates many contradictory senses is that of an enchanted castle, which employs the mythological motif of an encounter with fairies, the underworld beings leading humans off their

way to take possession of their souls. Initially, the parallel between Whitethorn House and Fairyland emerges because of the fairy-tale motif of sharing food with otherworldly creatures that Cassie recalls during her first dinner in Whitethorn House: “*Never take food from strangers*; old stories where one sip or bite seals the spellbound walls forever, dissolves the road home into mist and blows it away on the wind”. Later, the trope is enhanced due to the local legends and superstitions of the villagers. According to them, the House is penetrated with evil magic, and even its name comes from fairies: “Whitethorn’s the fairy tree”; “people won’t walk under a hawthorn”. So, Whitethorn House “belongs to the fairies”, and whoever come to live there must have “dealings with the fairies” to turn eventually into “fairy men”.

Although Cassie does not seem to be impacted by local folklore, her mindscape of the place is pervaded with the images of a spellbound castle and its ghostly inhabitants: “like a miracle”; “blurred and magic”; “stepped out of some lost myth”; “to enter the enchanted castle”; “the candle flames and the rich colors and the faded brocade”; “broken glass and knives and poison berries of blood all among the hawthorn hedges”. This metaphor embraces and resonates with the previously described ones. From the perspective of feminist remythologizing, proliferation of symbolic representations of Whitethorn House can be viewed as a travel of female hero from one entrapping mirror to another in order to finally leave their labyrinth behind.

Thus, notwithstanding the narrator’s infatuation with it, the image of Whitethorn House connotes a misogynistic confined space, charged with colonial and class conflicts and threatening female detective’s autonomy and self-control. Although the personal outcomes of her confrontation with the House are ambiguous, Cassie’s decision to “go down all guns blazing” [355] and start “detonating things” [368] indicates an important move of contemporary female detective fiction towards deconstructing bastions of male power and depicting feminine space as a space of transformation.

### References

Dorney J. The Burning of the Big Houses Revisited 1920-23/ The Irish Story, 2015 // URL: <https://www.theirishstory.com/2015/11/06/the-burning-of-the-big-houses-revisited-1920-23/#.ZAB9fHbMKUm>. (дата обращения: 02.03.2023).

- French T. The Likeness. New York: Penguin Books, 2009. 447 p.
- Gilbert S., Gubar S. The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination. New Haven and London; Yale University Press, 1984. 379 p.
- Lacan J. Écrits. A Selection. London and New York: 2005. 281 p.
- Shands K. W. Embracing Space // NORA, no. 1, vol. 6, 1998, pp. 21-30.
- Van Baak J. The House in Russian Literature. Amsterdam and New York: Rodopi, 2009. 526 p.

**МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ  
ОБРАЗА ДОМА В РОМАНЕ ТАНЫ ФРЕНЧ  
«МЕРТВЫЕ ВОЗВРАЩАЮТСЯ?..»**

**Евгения Витальевна Лапина**

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет

*В статье рассматриваются метафорические модели литературного топоса дома в романе Таны Френч «Мертвые возвращаются?..». Дом – один из главных архетипических образов мировой литературы. В анализируемом романе он воплощает много противоречащих друг другу смыслов, существенных для понимания основной идеи. Исследование использует положения когнитивной лингвистики, дискурс-анализа и феминистской теории литературы. Были выявлены следующие метафорические модели Уайтторн-Хауса: дом как живое существо, как памятник прошлого, как утопия, как тюрьма и как зачарованный замок фей.*

*Ключевые слова: Тана Френч, «Мертвые возвращаются?..», дом, метафорическая модель, метафора.*



## ОСОБЕННОСТИ ПРЕЗЕНТАЦИИ НИКНЕЙМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

**Галина Владимировна Файзиева**

доктор филологических наук, профессор,  
профессор кафедры английского языка и технического перевода,  
Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева

*Современный человек, презентующий себя в виртуальном пространстве, немалым без сетевого имени, которое дало ему возможность сконструировать себе образ, скрывающий свое реальное «Я» и выполняющий в каком-то смысле конспиративную роль. Никнеймы стали всеобщим распространенным явлением в сети Интернет, в связи с чем исследование этого явления, лингвистических особенностей виртуальных имён собственных, становится в последние годы все более актуальным. В статье представлены результаты исследования никнеймов, представленных в социальной сети Инстаграм и являющихся частью антропонимической системы речи национальных языков.*

*Ключевые слова: антропоним, никнейм, виртуальный образ, тематическая группа, сравнительное исследование.*

Современная антропонимическая формула презентации личности представлена в языке фамилией, именем и отчеством человека. Имя человека дается его родителями, как правило, с надеждой на реализацию маленьким человеком в будущей жизни всех тех замечательных качеств, которые традиционно заложены в имени и лишь маленький процент людей, недовольных родительским выбором, меняет свое имя во взрослой жизни.

Виртуальное пространство всемирной сети дает человеку шанс проявить свои предпочтения в имени, обозначив тем самым свою индивидуальность с помощью никнейма.

Язык сети Интернет в целом и социальных сетей в частности – это плодотворная нива для исследователей в различных отраслях науки. Социологи, философы и, конечно, филологи изучают различные аспекты функционирования языка, его изменения, констатируя постоянные трансформации, модернизации и заимствования.

В связи с этим особенно интересным, на наш взгляд, является та часть языкового фонда, которая традиционно для филологических исследований называется субстандартной лексикой [Рябичкина 2009; Файзиева 2017].

В своих исследованиях мы выделяли отдельный сегмент, заслуживающий тщательного изучения в виду своего колорита и значительного объема актуальной выборки – никнеймов.

Никнейм, сокращенно – ник (от английского *nickname* – «кличка, прозвище», от древнеанглийского *an eke name* – «другое имя»). Категория «никнейм» активно изучалась Т.В. Аникиной, Н.А. Ахреновой, А.С. Балкуновой, В.В. Казяба, А.А. Соковым, М.Г. Чабаненко и др. А.С. Балкунова под никнеймом понимает «неофициальное личное имя, самостоятельно присваиваемое его носителем с целью сокрытия личности, являющееся результатом креативной деятельности, используемое в различных сферах опосредованной молодёжной коммуникации, осуществляемой в письменной форме» [Аникина 2010: 12].

В своем исследовании немецкоязычного антропонимикона, В.В. Казяба подчеркивает, что никнейм – это «особая антропонимическая единица, принадлежащая преимущественно к неофициальной вторичной искусственной номинации и используемая в компьютерно-опосредованной коммуникации с целью самоидентификации и наименования личности» [Зубова 2010: 72]. Е.А. Журавлева и А.А. Корнелюк называют никнеймом некий социальный код, роль, образ, своеобразная визитная карточка, которая предьявляется виртуальному обществу для идентификации и, разумеется, привлечения внимания [Журавлева, Корнелюк 2009: 48].

Вслед за авторами мы больше склонны соотнести слово «никнейм» с понятием «псевдоним» (от греческого *ψευδής* – «ложный» и греческого *ὄνομα* – «имя»), так как прозвище даётся человеку в социуме за какие-либо отличительные черты внешности, характера, поведения,

профессиональной или иной принадлежности [там же: 75], в связи с чем прозвище не может считаться способом самопрезентации личности. Псевдоним же придумывается самим человеком и позволяет отразить в самом нике цель его создания, эмоциональное состояние владельца, сферу его деятельности или хобби, проявляя, таким образом, индивидуальность и неповторимость.

В интернете никнеймом принято считать имя пользователя в сервисе, «это своего образа – псевдоним, который придумывает пользователь при регистрации на различных форумах, чатах, блогах и социальных сетях».

Временем возникновения во всемирной сети никнеймов можно считать время появления первых unix-систем, где ник (имя пользователя, логин) был именем для входа в систему [<https://mynickname.com>]. Причины, по которым интернет-пользователи выбирают себе вымышленные имена, еще мало изучены в научной литературе. Скорее всего, принимая во внимание, что интернет-пространство – это в какой-то степени искусственно созданный, вымышленный мир, в который можно проникнуть, прожить определенные ситуации, испытать реальные ощущения и безболезненно вернуться обратно, в мир реальный.

Ряд психологов утверждает, что никнейм позволяет изначально сконструировать и заложить основу дальнейшего общения человека с другими интернет-пользователями и в последствии спрогнозировать восприятие его другими людьми. В связи с этим выбор позитивного никнейма, ника, привлекающего к себе внимание – залог расположения к себе людей, создания крепких связей с коммуникантами. Бесспорно, с помощью никнейма можно произвести на людей и определенный эффект: как позитивный, так и негативный.

В целом, никнейм является именем человека в сети, которое при необходимости может отражать его сущность, стремления, характер или интересы. Использование ников упрощает общение посетителей между собой и помогает администрации управлять сайтом. Проведенное исследование позволило выявить специфику употребления и языковых особенностей никнеймов и классифицировать их по смысловому и семантическому принципам.

Отдельно отметим, что никнеймы, вводятся носителями любого языка на латинице – тем интереснее оказались результаты анализа проведенной выборки, позволившие презентировать не только семантические характеристики изучаемых лексических единиц, но и показать национальную специфику никнеймов представителей народов-носителей английского и русского языков.

Также отметим, что выборка проводилась до официального признания деятельности социальных сетей Instagram и Facebook, принадлежащих компании Meta Platforms Inc., экстремистской и запрета их на территории Российской Федерации (до 21 марта 2022 года).

В научных исследованиях категории «никнейм» выделяются следующие характерные черты данного объема лексики:

– уникальность (позволяет отличить определенного человека от другого человека, в том числе от полного и неполного однофамильца: *olgaivanova1492* и *olgaivanova*; *konstantinovpetr* и *petr.konstantinov*; *academia\_uspeha* и *akademiia\_uspekha* и т. д.);

– возможность идентификации в сети (благодаря никнейму человек доказывает принадлежность ему данного аккаунта, а также имеет возможность определить аккаунт партнера по Интернет-коммуникации: *surovivan30*; *elenakuznetsova1965* и т. д.);

– отражение предпочтений человека в музыке, кино (это может быть использование видоизмененных имен кумиров в сочетании со своим именем и/или фамилией, отображение в нике своего хобби или увлечения: *ilka\_bukinist*; *olga\_nail*; *lashmaker\_dianetta30* и т. д.);

– мотивированность (позволяет обозначить стиль общения и настрой человека на положительные или отрицательные эмоции: *Lybimka\_999*, *druzhim\_1961*);

– индивидуальность (поскольку искусственный интеллект, проверяющий качество и надежность никнейма при регистрации в сети, не позволит создать абсолютную копию уже имеющегося в системе ника, наличие двух одинаковых никнеймов невозможно);

– ограниченность использования (никнеймы используются исключительно в интернет-сети) [Абрамова, Ковтун 2015; Есенбаева, Журавлева 2020].

Анализ научной литературы по проблематике никнеймов и их образования позволил выделить основные классификации ников: реальное имя и его вариации; прозвище из реального мира, отражающее физические/психологические данные человека; профессия или хобби; имя любимого персонажа [<http://composs.ru>].

Проводя классификацию на основе структурного состава сетевых имен, И.И. Зубова предлагает разделить никнеймы на однокомпонентные (сходные с личным именем) и многокомпонентные (словосочетания, реже предложения) [Зубова 2010]. Е.В. Никифорова выделяет группу никнеймов по составу словообразовательных компонентов (суффиксация, словосложение, звукоподражание) и по словообразовательным моделям, которые делятся на деформации (изменение внешнего облика слова) и креолизованные тексты, в которые добавлен иконический компонент. Таким образом, они создают определенный зрительный ряд, привлекающий внимание участников коммуникации [Никифорова 2009].

Х. Аникина и В.М. Мокиенко, принимая во внимание тот факт, что исследуемые языковые единицы являются двусторонним единством и обладают как планом выражения, так и планом содержания, предложили классифицировать никнеймы по функционально-семантическому принципу [Вальтер, Мокиенко 2005: 64].

Этого же мнения придерживается Т. В. Аникина и подразделяет никнеймы на традиционные и нетрадиционные, выделяя при этом шесть групп никнеймов: имя/фамилия или его производное, кличка, прозвище; ник, отражающий характер, черту характера человека, зооморфизмы, профессия; ник, выбранный по имени литературного героя, героя фильма, телесериала, компьютерной игры [Аникина 2010: 75].

Функционально-ролевой подход является основным в классификации никнеймов М.В. Голомидовой. Автор описывает варианты игрового именования, при этом выделяя следующие группы никнеймов: контрафакции, маски, приписывание себе каких-либо свойств, имена любителей ролевых игр, дополнение индивидуализирующей и социоразличительной работы имени [Голомидова 2005: 11]. Гендерный признак в зависимости от выбора имиджа коммуниканта в чате заложен в классификации никнеймов К.С. Цибизова [Цибизов 2009: 18].

Обобщая вышеизложенное, мы предлагаем классифицировать никнеймы по следующим тематическим группам:

– имя-фамилия в различных комбинациях, например, с датой рождения или любыми другими характеристиками (*Алекс121299, Yulua1992, Miroslav\_pm*);

– ласкательные имена, аббревиатуры, имена/фамилии с заменой символов, с названиями животных и растений, сказочные/мифические герои (*JIny@, FantomAS, Scorpion*);

– профессия (*Anton\_barber30, IlyaDancer, MyNails*);

– психоэмоциональные характеристики, самооценки, физические данные (*Bal\_BEC\_ka, AmazingStar, Pomeschannaja\_na\_chistote*);

– сфера интересов (*Ilka\_bukinist, Razvivashka.doma, Avrora\_vishivka*);

– внешность (*ya\_krasivaya\_30, krasotka12345678900, tanya\_longhair*);

– иное (*screpka, faramus\_08, chronicle*).

Предложенная классификация использовалась нами при анализе материала. В рамках настоящего исследования была проведена сплошная выборка никнеймов в социальной сети Инстаграм. Материал отбирался в течение равного временного промежутка. Выборка проводилась на русскоязычных и англоязычных версиях и составила 1250 лексических единиц в каждом языке. Общий объем выборки составил 2500 единиц.

Анализ выборки показал представленность никнеймов по каждой из определенных тематических групп:

1) имя-фамилия в различных комбинациях, например, с датой рождения или любыми другими характеристиками – 531 ед. в англоязычной версии Инстаграм / 496 ед. в русскоязычной версии Инстаграм (42,5 % и 39,7 % от общего количества соответственно);

2) ласкательные имена, аббревиатуры, имена/фамилии с заменой символов, с названиями животных и растений, сказочные/мифические герои – 199 ед. в англоязычной версии Инстаграм / 307 ед. в русскоязычной версии Инстаграм (15,9 % и 24,6 % от общего количества соответственно);

3) профессия – 107 ед. в англоязычной версии Инстаграм / 41 ед. в русскоязычной версии Инстаграм (8,6 % и 3,3 % от общего количества соответственно);

4) психоэмоциональные характеристики, самооценки, физические данные – 11 ед. в англоязычной версии Инстаграм / 58 ед. в русскоязычной версии Инстаграм (0,9 % и 4,6 % от общего количества соответственно);

5) сфера интересов – 82 ед. в англоязычной версии Инстаграм / 7 ед. в русскоязычной версии Инстаграм (6,6 % и 0,6 % от общего количества соответственно);

6) внешность – 124 ед. в англоязычной версии Инстаграм / 218 ед. в русскоязычной версии Инстаграм (9,9 % и 17,4 % от общего количества соответственно);

7) иное – 196 ед. в англоязычной версии Инстаграм / 123 ед. в русскоязычной версии Инстаграм (15,7 % и 9,8 % от общего количества соответственно).

Таким образом, наиболее распространенной в выборке и в англоязычной, и в русскоязычной версии Инстаграм является группа «имя-фамилия в различных комбинациях, например, с датой рождения или любыми другими характеристиками». Наименее распространенной – группа «психоэмоциональные характеристики, самооценки, физические данные» в англоязычной версии Инстаграм, «сфера интересов» в русскоязычной версии Инстаграм.

Данный результат подтверждает факт, изложенный выше и свидетельствующий о важности целевой установки при выборе никнейма. Поскольку сеть Инстаграм имеет своей целью поддержание коммуникации и взаимовыгодных контактов, то представленные никнеймы помогают идентифицировать владельца аккаунта по первой идентификационной линии – за счет презентации имени и/или фамилии.

Значительно различаются данные по представленности никнеймов, отнесенных к группам «профессия» (8,6 % в англоязычной версии Инстаграм, 3,3 % в русскоязычной версии Инстаграм), «сфера интересов» (6,6 % и 0,6 % соответственно), «внешность» (9,9 % и 17,4 % соответственно).

Полученные результаты не соответствуют выводам, представленным по результатам анализа научной литературы, и требуют дальнейшей проработки в более объемном срезе выборки, что является перспективным для наших дальнейших исследований.

Наличие никнеймов, отнесенных нами к группе «иное» свидетельствует о необходимости более тщательной проработки имеющихся классификаций и выделения дополнительных мелких категорий в наименованиях.

Также считаем необходимым отметить следующее, имеющее отношение к выборке, что большинство аккаунтов принадлежит лицам женского пола – 71,6 %.

В целях настоящего исследования нами был проведен опрос в студенческих группах, позволивший сделать следующие выводы: в социальных сетях зарегистрированы 91 % опрошенных, из них в сети Инстаграм – 93 %; 79 % опрошенных принадлежит к возрастной группе от 18 до 25 лет, 21 % – старше 25 лет; 46 % респондентов используют в Инстаграм ники, скрывающие настоящие имена (данный вывод подтверждает анализ выборки о распространенности никнеймов, отнесенных нами к группе «имя-фамилия в различных комбинациях, например, с датой рождения или любыми другими характеристиками» – 42,5 % и 39,7 % от общего количества соответственно); в зависимости от целевой установки используют разные никнеймы в разных социальных сетях 17 % опрошенных.

В рамках исследования полученного в ходе сплошной выборки материала нами также были осуществлены интеракции с владельцами 175 аккаунтов (87 русскоязычных и 88 англоязычных), относящихся к выделенной нами при классификации группе «Иное» – для выявления этимологии представленных в группе никнеймов.

Результаты данной части исследования будут приведены нами отдельно. В целом, никнеймы представляют собой обширное поле для исследований, результаты которых позволят наиболее тщательно классифицировать их и описать.

#### **Список литературы**

- Аникина Т.В. Имя собственное в интернет-коммуникации // Известия Уральского государственного университета. 2010. № 2 (75). С. 71–76.
- Балкунова А.С. Роль сетевого имени (никнейма) во взаимодействии субъектов виртуальной коммуникации. Автореф. ... к. филол. н. М., 2012. 23 с.



Вальтер Х. Русские прозвища как объект лексикографии // Вопросы ономастики. 2005. № 2. С. 52–69.

Голомидова М.В. Искусственная номинация в русской ономастике // Вопросы ономастики. 2005. № 2. С. 11–23.

Журавлева Е.А., Корнелюк А.А. Никнейм как разновидность антропонимов // Первый шаг в науку – 2009. Сборник материалов международного форума студенческой и учащейся молодежи. Минск: Изд-во «Белорусский государственный университет», 2009. С. 75.

Казяба В.В. Антропонимикон немецкоязычной ICQ-коммуникации. Дисс. ... к. филол. н. Архангельск, 2013. 223 с.

Рябичкина Г.В. Проблемы субстандартной лексикографии английского и русского языков: теоретический и прикладной аспекты. Дисс. ... д. филол. н. Пятигорск, 2009. 876 с.

Файзилова Г.В. Потенци социолексикографической систематизации русской просторечной лексики (на примере глоссария «Условный язык воров и конокрадов» Я. Балуева) // Евразийский гуманитарный журнал. 2017. № 1. С. 32–35.

Цибизов К.С. Самопрезентация языковой личности в немецком молодежном чатдискурсе: собственно молодежное и национально-специфическое. Автореф. ... к. филол. н. Саратов, 2009. 23 с.

### Интернет-ресурсы

Абрамова А.Н., Ковтун В.А. Зачем люди используют ник-неймы в интернете. URL: <https://www.informio.ru/publications/id1178/Zachem-lyudi-ispolzuyut-nik-neimy-v-internete> (дата обращения: 12.02.2023).

Есенбаева С.Ж., Журавлева Е.А. Феномен виртуального имени: никнейм как единица ономастики. URL: <https://ulagat.com/> (дата обращения: 12.02.2023).

Зубова И.И. Структура и функции сетевого псевдонима // Прикладная лингвистика в науке и образовании: тезисы V Международной конференции по прикладной лингвистике (25–26 марта 2010 г.). СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. 2010. URL: <http://prikladnaja.narod.ru/konferencia/2008prikladnaie.html> (дата обращения: 12.02.2023).

Никифорова Е.В. Сопоставительный анализ понятия «ник» («pseudonym sur Internet») и сходных ему языковых явлений URL: [https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov\\_2009/romanisch/nikiforova.pdf](https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2009/romanisch/nikiforova.pdf) (дата обращения: 12.02.2023).

<http://composs.ru/niknejm-chto-eto-takoe-pri-registracii-akkaunta> (дата обращения: 12.02.2023).

<https://vnickname.ru/chtoeto.php> (дата обращения: 12.02.2023).

<https://mynickname.com/about> (дата обращения: 12.02.2023).

## FEATURES OF PRESENTATION OF NICKNAMES IN ENGLISH AND RUSSIAN IN SOCIAL NETWORKS

**Galina V. Fayzieva**

Doctor of Philology, Professor,

Professor of the English Language and Technical Translation Department,

Astrakhan State University

*A modern person presenting himself in a virtual space is unthinkable without a network name, which gives him the opportunity to construct an image for himself that hides his real self and performs a conspiratorial role in some sense. Nicknames have become a widespread phenomenon on the Internet, and therefore the study of this phenomenon, and especially the linguistic features of virtual proper names, has become increasingly relevant in recent years. The article presents the results of a study of nicknames presented on the social network Instagram as a special part of the anthroponymic system of speech of national languages.*

*Keywords: anthroponym, nickname, virtual image, thematic group, comparative study.*

УДК 81'243

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВОГО СТОРИТЕЛЛИНГА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

**Виктория Сергеевна Абрамова**

кандидат филологических наук,

доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации,

Пермский государственный национальный исследовательский университет

*В статье рассматривается лингводидактический потенциал цифрового сторителлинга в обучении английскому языку студентов неязыковых факультетов университета. Предлагаются методические рекомендации по использованию цифрового рассказа, рассматриваются этапы работы с цифровыми историями и отмечаются коммуникативно-речевые умения, которые развиваются в процессе работы. Выявлен перечень компетенций, которые формируются у обучающихся в результате обращения к цифровому сторителлингу. Подчеркивается, что создание цифровых рассказов совершенствует работу студентов с онлайн-инструментами и программами. Обучение иностранному языку с применением цифрового сторителлинга имеет огромное значение в развитии коммуникативных и общекультурных компетенций обучающихся, их критического и аналитического мышления, эмоционального интеллекта и творческих способностей.*

*Ключевые слова: цифровой сторителлинг, английский язык, повышение мотивации, неязыковой вуз, коммуникативная компетенция.*

Преподаватели иностранных языков непрерывно находятся в поиске новых приемов, которые были бы не просто эффективными в преподавании, но и способствовали повышению мотивации к изучению

иностранный язык. Для нас таким инновационным педагогическим приемом является «Storytelling», или «рассказывание историй». Впервые понятие «сторителлинг» появилось в 1992 г. в книге Д. Армстронга «MBSA: Managing by Storying Around», где собраны истории, призванные донести до служащих принципы и правила деловой этики [Armstrong 1992]. Разрабатывая данную технику, Д. Армстронг принял к сведению известный общепсихологический фактор: истории выглядят более живыми, они интересны, увлекательны и проще соединяются с личным опытом, чем принципы или директивы. В наши дни сторителлинг широко используется в самых разных областях: от управления персоналом до рекламы и цифровой журналистики. Его актуальность обусловлена возросшими требованиями к эргономичности информационных продуктов.

В педагогике выделяют несколько *видов* сторителлинга. В научной литературе встречаются разные классификации [Багрецова 2020: 32], но мы обратимся к наиболее распространенной из них. Так, в *классическом сторителлинге* реальная ситуация из жизни (или вымышленная история) рассказывается самим педагогом. При использовании классического сторителлинга педагог передает обучающимся конкретную информацию: правила, теории, которые представлены в форме запоминающейся истории. История должна затрагивать важные для обучающихся темы, способствовать решению значимых проблем. В *активном сторителлинге* преподавателем задается основа события, формируются ее проблемы, цели и задачи. Обучающиеся вовлекаются в процесс формирования и пересказа историй. *Цифровой сторителлинг* (DS, digital storytelling) предполагает сочетание рассказа с показом цифровых изображений, в том числе видео. В научных публикациях, описывающих практику создания digital storytelling, используются и другие термины: цифровые рассказы, «цифровые документальные фильмы, компьютерные рассказы, цифровые эссе, электронные воспоминания, интерактивные повествования и т.д.» [Логонова 2015: 806].

Целью нашей статьи является раскрытие лингводидактических возможностей приема цифрового сторителлинга в обучении английскому языку студентов неязыковых факультетов университета.

Заметим, что в научной литературе нет единого мнения относительно того, как определять термин «сторителлинг» – как прием, технику, инструмент, метод или технологию [Ермолаева 2016; Крутько 2018; Nassim 2018]. Мы видим в цифровом сторителлинге педагогический прием, предполагающий использование любого сюжетно связанного повествования, содержание которого зависит от конкретной ситуации и которое сопровождается демонстрацией таких мультимедийных продуктов, как видеоролик, скрайбинг, инфографика, PowerPoint презентация или цифровая публикация с мультимедийным контентом. Метод *сторителлинг* сейчас находится на стадии становления.

Мы активно используем данный педагогический прием для обучения как общему иностранному (английскому) языку, так и языку академической и профессиональной сферы. Отметим, что нами применяются все виды сторителлинга на занятиях. Так, примером использования активного сторителлинга является задание студентам составить рассказ о роли музыки в их жизни, включив как можно больше изученных слов и выражений из раздела, или рассказать о настоящей или воображаемой работе, обращаясь к словам и идиомам по темам «Работа и карьера». Также на уроках мы анализируем уже созданные истории. На занятиях по дисциплинам «Иностранный язык (английский) [Базовый уровень]», «Иностранный язык в профессиональной сфере деятельности (английский)», «Академическая и профессиональная коммуникация на иностранном языке (английский)» и др. мы часто используем истории, уже созданные на британских сайтах BBC Learning English, British Council Learn English. На основе этих историй студенты придумывают свои.

Все чаще на занятиях мы обращаемся к *цифровому сторителлингу* и просим дополнить созданные студентами истории визуальным рядом, а именно: сделать видео, воспользоваться инфографикой, создать цифровую иллюстрацию. Обучающиеся сочиняют цифровые рассказы самостоятельно, следуя заданию и рекомендациям преподавателя. Работа с цифровыми историями выстраивается в несколько этапов. Опишем каждый этап подробнее.

1. Развитие концепции. На этом этапе обучающиеся выбирают проблему в рамках изучаемой темы, формируют цель и задачи цифрового сторителлинга, определяют формат.

2. Сбор и анализ информации. На втором этапе студенты изучают информацию по теме, анализируют ее, вырабатывают собственную позицию.

3. Создание истории. Чтобы успешно создать цифровую историю, необходимо вспомнить все элементы классической сюжетной схемы. Студенты набрасывают сценарий, обсуждают его с преподавателем, проверяют свой рассказ на наличие ошибок и недостатков. Кроме того, обучающиеся выбирают мультимедийный сервис для создания цифровой истории и делают отбор соответствующих материалов.

4. Создание цифрового продукта.

5. Презентация цифровой истории в аудитории. Готовая цифровая история представляется на контрольном мероприятии.

На наш взгляд, данный прием обладает высоким лингводидактическим потенциалом и может быть использован для решения целого ряда педагогических задач. Во-первых, цифровой сторителлинг можно применять как *средство формирования коммуникативной компетенции*. Сторителлинг предоставляет каждому обучающемуся достаточно языковой практики для развития и закрепления *коммуникативных навыков*, так как цель обучения иностранному языку – это формирование иноязычной коммуникативной компетенции в единстве таких ее составляющих, как речевые умения, языковые навыки, социокультурная, компенсаторная и познавательная компетенции [Мильруд 2007]. Более того, данный прием способствует *развитию* таких *когнитивных умений студентов*, как поиск информации, обобщение её, выполнение классификации, анализ полученной информации, представление и обсуждение её. Во-вторых, цифровые рассказы помогают *совершенствовать все виды речевой деятельности*, а именно: чтение, письмо, аудирование, говорение. В-третьих, данный прием *повышает мотивацию* обучающихся изучать английский язык через работу с историями. В-четвертых, студенты усваивают *лексико-грамматические конструкции* английского языка более естественным образом. Наконец, работа с мультимедийными ресурсами *развивает ИКТ-компетенции студентов*. А.В. Логинова в статье «Цифровое повествование как способ обучения коммуникации на иностранном языке» отмечает, что использование цифрового повествования помогает сформировать у студентов

«грамотность двадцать первого века», которая является сочетанием цифровой, универсальной, визуальной, технической и информационной грамотности [Логинова 2015: 808]. Поскольку цифровой сторителлинг применяется при активном использовании мультимедийных технологий, он может применяться преподавателями как в очном, так и в дистанционном формате обучения.

Приведем примеры разработанных нами заданий, которые требовали создания обучающимися цифровых историй. Так, студентам, которые посещали дисциплину «Иностранный язык (английский) [Базовый уровень]», в рамках раздела «Fast Modern World» было дано итоговое задание после изучения раздела рассказать о современном человеке, сделав о нем PowerPoint презентацию или подготовив комиксы, применив сайты для создания анимации/видео (например, <https://www.voki.com/>, <https://storybird.com/>, <https://padlet.com/>, [www.pixton.com](http://www.pixton.com) и другие онлайн-сервисы). Данный человек должен быть увлечен всеми веяниями современного времени, а именно: social media, online dating, fast fashion, ethical shopping, freeganism, veganism, digital footprint, mindfulness, digital detox, которые были рассмотрены на занятиях. В ходе работы над историей студентам было предложено опираться на следующие вопросы: Как выглядит этот человек? Что ест? Куда ходит? С кем и как общается? Как строит отношения? Как ведет быт? Как работает? Как путешествует? Какие у него цели? Как ему живется? Кроме того, студентам требовалось использовать не только лексику по теме «Fast Modern World», но и фразовые глаголы и слова-связки, которые встречались в разделе. Рассказывая о современном человеке, студенты придерживались использования настоящего простого времени. В результате обучающиеся представили увлекательные истории с демонстрацией комиксов, фильмов и других мультимедийных продуктов.

В рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере деятельности (английский)» студенты, обучающиеся по направлению «История», выполняют итоговую работу по теме «Historical figures, events, places», готовя цифровой рассказ «A Day in the Life of One of the Historical Figures». Формулировка задания выглядит следующим образом: «Make up a digital story on the topic “A Day in the Life

of One of the Historical Figures”. As you work on the digital story, cover the following questions: What does this person look like? What a does he/she eat? What does he/she do? Describe his/her personal relationship. Describe his/her working relationship. How does he/she work? What are his/her goals? How does he/she live? Use History Vocabulary. Use the Present Simple tense to describe the person. To make animations or movies, you can use PowerPoint as well as the websites <https://storybird.com/>, <https://padlet.com/>, and [www.pixton.com](http://www.pixton.com)». На итоговом занятии обучающиеся представляют содержательные цифровые рассказы с применением инфографики, цифровых иллюстраций, видео и аудио.

Опрос обучающихся показал, что использование цифрового сторителлинга на занятиях по английскому языку вызывает у них особенный интерес, поскольку мотивирует общение на иностранном языке, позволяет сформировать собственную точку зрения на различные актуальные проблемы, способствует развитию познавательной деятельности и помогает проявить интеллектуально-творческую активность и индивидуальность. Таким образом, обучение иностранному языку с применением цифрового сторителлинга имеет огромное значение в развитии коммуникативных и общекультурных компетенций обучающихся, их критического и аналитического мышления, эмоционального интеллекта и творческих способностей. Создание цифровых рассказов приобщает студентов к взаимодействию с цифровым миром и способствует их работе с онлайн-инструментами и программами.

### Список литературы

Багрецова Н.В. Сторителлинг в обучении иностранному языку: ключевые аспекты // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 25–38.

Ермолаева Ж.Е., Лапухова О.В. Сторителлинг как педагогическая техника конструирования учебных задач в вузе // Концепт. 2016. № 6. URL: <http://e-kon-sept.ru/2016/16132.htm> (дата обращения: 01.01.2023).

Крутько С. Сторителлинг: как интересно рассказывать истории // Нетология. 2018. URL: <https://netology.ru/blog/storytelling-interesnie-istorii> (дата обращения: 25.01.2023).

Логинова А.В. Цифровое повествование как способ обучения коммуникации на иностранном языке // Молодой ученый. 2015. № 7. С. 805–809.



Мильруд Р.П., Матиенко А.В. Альтернативное тестирование коммуникативной компетенции учащихся // Английский язык в школе, 2007. № 1. С. 4–12.

Armstrong D. Managing by Storying around: A New Method of Leadership. Broadway Business. 1st ed. 1992. 272 p.

Nassim S. Digital Storytelling: An Active Learning Tool for Improving Students' Language Skills. PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning. 2018. № 2(1). P. 14–29.

## **LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF DIGITAL STORYTELLING IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO NON-LINGUISTIC MAJOR STUDENTS**

**Viktoriia S. Abramova**

Ph. D. (Philology), Associate Professor of the English Language and Intercultural Communication Department,  
Perm State University

*The article discusses the linguodidactic potential of digital storytelling in teaching English to non-linguistic major students. Methodological recommendations for the use of digital storytelling are provided, the stages of work with digital stories are considered, and communication and speaking skills developed during the work process are noted. A list of competencies that students develop as a result of using digital storytelling is identified. The importance of creating digital storytelling is emphasized, as it improves students' work with online tools and programmes. Teaching a foreign language using digital storytelling is of great importance in the development of students' communicative and general cultural competencies, their critical and analytical thinking, emotional intelligence and creative abilities.*

*Keywords: digital storytelling, English, motivation increase, non-linguistic university, communicative competence.*

**К ВОПРОСУ О НЕКОТОРЫХ ТРУДНОСТЯХ  
ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННО-  
КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
СТУДЕНТОВ НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУПП**

**Гулчехра Масандовна Ходжиматова**

доктор педагогических наук, профессор,  
Таджикский национальный университет

**Парвина Намазовна Амирова**

ассистент кафедры методики преподавания русского языка и литературы,  
Таджикский национальный университет

*В статье отмечается роль использования информационно-коммуникационных технологий при обучении русскому языку студентов национальных групп, которые усиливают интерес к обучению, стимулируют преподавателей и методистов к выявлению того лингводидактического резерва, который заложен в презентации учебного материала. Использование информационно-коммуникационных технологий на занятиях при обучении русскому языку студентов национальных групп создает условия для развития внимания, памяти, речевого слуха, дает возможность им активно участвовать в учебном процессе, успешно овладевать своей будущей специальностью, преодолевать трудности коммуникативной деятельности в дальнейшей практической работе. Особое внимание авторы обращают на трудности при восприятии русской речи студентами, в частности аудированию.*

*Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, средства обучения, восприятие речи, темп речи, интонация.*

В настоящее время при обучении русскому языку широко используются информационно-коммуникационные технологии: диафильмы, слайды, научно-популярные, документальные, художественные фильмы, которые не являются учебными, а лишь приспособлены для выполнения лингводидактических задач. Этот поток разнообразной информационно-коммуникационной технологии имеет цель познакомить студентов с русским языком, вызвать интерес к изучению языка, связав его с жизнью, реальной действительностью [Манжула 2019; Кравецева 2017]. Однако, включаясь в учебный процесс и становясь средством обучения, такие диа-, кино-, теле-, видеофильмы должны, по всей вероятности, обрести свой определенный статус, занять обособленное методикой место, выполнить отведенную им роль. В противном случае этот процесс оказывается неуправляемым, а иногда и малоэффективным, о чем свидетельствует практика. Как известно, в результате взаимодействия видеоряда и звучащего сопровождения, что имеет место при демонстрации фильмов, а также озвученных слайдов создается новое качество, своеобразное единство слова и изображения – новый текст. Смысловая нагрузка в нем в равной мере распределяется между зримым и слышимым, но эти два компонента неразделимы.

Трудностей при восприятии русской речи студентами много, и они разноплановы. Прежде всего, это могут быть трудности, связанные с восприятием языковой формы. Так, например, замечено, что активные конструкции понимаются легче пассивных; возникают недоразумения при восприятии омофонов и т. п. Среди трудностей, связанных с условиями речевосприятия, следует назвать темп речи, интонацию и так называемую механическую речь. Известно, что овладение языковым чутьем, языковой догадкой является одной из целей обучения рецептивным видам речевой деятельности: чтению и аудированию. Однако умение догадаться о смысле слова, значении высказывания в процессе обучения чтению приходит в результате преодоления немалых трудностей, поскольку содержательная сторона текста оказывается закодированной в формах нового, еще не изученного языка. Совсем иное происходит при восприятии аудиовизуальной информации. В этом

случае привычки и навыки зрителя, выработанные на родном языке, действуют активно и целенаправленно. Знакомые образы предметного мира на экране ведут мысль, помогая раскрыть содержание передаваемой информации, догадаться о значении слова, высказывания, языковой формы. Таким образом, речевые механизмы антиципации приспособляются к получению и освоению информации на изучаемом языке в оптимальных условиях при наличии опоры и подсказки в виде изображения.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий в практику преподавания русского языка представляется в настоящее время одним из важнейших аспектов совершенствования учебного процесса, обогащения арсенала методических средств и приемов. Связано это с тем, что в обучении языку исключительно важное значение имеет обратная связь со студентом, которую из всех существующих технических средств обучения может осуществлять только компьютер, в какой-то мере создавая эффект общения на языке.

Использование информационно-коммуникационных технологий на занятиях при обучении русскому языку студентов национальных групп создает условия для развития внимания, памяти, речевого слуха, дает возможность им активно участвовать в учебном процессе, успешно овладевать своей будущей специальностью, преодолевать трудности коммуникативной деятельности в дальнейшей практической работе. Правильно организованные занятия с помощью информационно-коммуникационных технологии создают благоприятные условия для развития многих навыков и умений, необходимых студентам для овладения языком.

Обучение русскому языку с применением информационно-коммуникационных технологий должно носить систематический характер, так как формирование соответствующих навыков и умений, а также их автоматизация, требуют длительной и постоянной работы со стороны преподавателя русского языка. Как отмечает Г.М. Ходжиматова, «применение компьютерных программных средств на уроках русского языка и литературы позволяет учителю не только разнообразить традиционные формы обучения, но и решать самые разные задачи: повысить наглядность обучения, обеспечить его дифференциацию, облег-

чить контроль знаний, повысить интерес к предмету, развивать познавательную активность обучающихся» [Ходжиматова 2018: 125]. В этом отношении информационно-коммуникационные средства, используемые в учебном процессе, предоставляют меньшие возможности, хотя средства зрительной и слуховой наглядности такие как слайды, видеоролики, применяются для передачи смыслового содержания высказывания, монолога или диалога.

Следовательно, использование информационно-коммуникационных средств на занятиях русского языка предназначаются для выработки прочных речевых навыков, употребления языковых средств в соответствии с языковой нормой [Амирова 2020: 55].

Основной целью обучения студентов-нефилологов национальных групп является выработка речевых навыков и умений, позволяющих вступать в профессиональную коммуникацию. Правильно организованные и проведенные занятия расширяют возможности создания искусственной речевой среды, приближенной к естественной. При укрупнении учебного материала для сознательного усвоения можно включить часть теории при помощи информационно-коммуникационных технологий, а другую часть усваивать практически. Это позволило бы устранить перегрузки учебной работы, избежать лишней грамматикализации, высвободить время для совершенствования речевых умений и навыков [Амирова 2020: 39].

Таким образом, информационно-коммуникационные технологии могут быть использованы при обучении русскому языку не только в контролирующем режиме, но и в качестве «консультанта» по вопросам семантики. Информационно-коммуникационные технологии окажут помощь и при развитии у студентов языкового чутья, языковой догадки в упражнениях по ранжированию и употреблению в соответствующих контекстах членов, определенных стилистических парадигм. В этой связи использование на занятиях по русскому языку ИКТ требует особого методического подхода, основывающегося, прежде всего, на:

- 1) осознании специфики устройства сферы ИКТ в условиях данной языковой среды;
- 2) учете свойств используемых каналов коммуникации;

3) знании механизмов восприятия данного материала носителями языка;

4) выявлении собственно языковых особенностей привлекаемых к обучению материалов.

Использование материалов должно сопровождаться созданием условий в границах конкретного учебно-педагогического процесса для естественного функционирования языка в учебной среде, сохранения за ним коммуникативной целесообразности, изменения содержания в существующих формах профессиональной подготовки студентов. Подготовка студентов к работе с такими материалами, прежде всего, должна определяться необходимостью выработки у них способности ориентироваться в потоке массовой информации, то есть студенты должны знать, по каким программам, в какое время, в каких жанрах передач можно услышать, увидеть, получить для себя интересную информацию. Кроме того, в силу сложности восприятия материалов ИКТ подготовка студентов к вхождению в эти сферы предполагает особую последовательность подачи материалов.

Отбор текстов, их адаптация (некоторое сокращение и упрощение) не нарушающее стилевой целостности, составление заданий к текстам оказываются основными средствами их подготовки к использованию в учебном процессе. При этом нельзя забывать о том, что особенности отображения действительности средствами языка должны быть доступны студентам–гаджикам (в рамках их коммуникативных потребностей); виды средств, жанры, темы, манера ведения речи диктором (ведущим), ее мелодика, интонация, ритм, соответствие ее строения условиям прохождения по каналам коммуникации и т. д. – все это в границах отдельной стилистической сферы взаимообусловлено, имеет свои причины и следствие, наконец, особую стилевую значимость. Использование дидактических материалов с использованием ИКТ в учебном процессе делает правомерным постановку вопроса о занятости студентов не только в аудиторное, но и во внеаудиторное время, о более активном их вовлечении в разнообразные формы воспитывающего обучения, о дальнейшем развитии коллективных форм работы. При этом следует учитывать взаимосвязанное обучение студентов различным видам речевой деятельности в рамках профессиональной сферы. А это,

в свою очередь, предполагает необходимость учета особенностей таких материалов при разработке системы упражнений, направленных на обучение четырем видам речевой деятельности в профессиональной сфере.

В последнее время одним из наиболее актуальных вопросов, связанных с дальнейшей интенсификацией процесса обучения русскому языку студентов – таджиков, с повышением эффективности самих занятий, стал вопрос о систематическом и целенаправленном использовании зрительной и слуховой наглядности во время аудиторных занятий и самостоятельной работы студентов.

При организации практической работы по развитию готовности студентов к профессиональной деятельности в процессе обучения русскому языку исходным является положение о том, что изучение отдельного предмета осуществляет эффективное воздействие на развитие личности при условии положительного отношения студентов к этому предмету.

Таким образом, мы приходим к выводу, что при организации процесса обучения русскому языку с целевой установкой на развитие готовности студентов к профессиональной деятельности необходимо учитывать уровни сформированности интереса к изучению русского языка, его профессиональную направленность, поскольку они обуславливают выбор методов и содержание обучения. Само развитие готовности к профессиональной деятельности следует осуществлять на основе формирования профессионального интереса к предмету «русский язык» и, опосредованно, к избранной специальности.

Функциональные стороны связей проявляются также в развитии умений владения чтением текстов по специальности, составление аннотаций, тезисов, планов, реферирования, которые формируются уже с самого начального обучения русскому языку. С этой целью студенты учатся на занятиях русского языка выделять основной стержень текста, определять в нем ведущие положения автора, формулировать их, отбросив при этом избыточную информацию.

### Список литературы

Амирова П.Н. Роль информационно-коммуникационных технологий в повышении качества образования // Проблемы и направления развития качества образования в условиях глобализации. Материалы республиканской конференции с международным участием. Душанбе ТНУ, 22 декабря 2020. Душанбе: Изд-во «Таджикский национальный университет», 2020. С. 55–58.

Амирова П.Н. Формирование профессионально-ориентированной русской речи студентов-нефилологов путём использования информационно-коммуникационных технологий // Актуальные проблемы русской филологии в Таджикистане: Материалы международной научно-практической конференции. Душанбе, ТНУ, 28 октября 2020. Душанбе: Изд-во «Таджикский национальный университет», 2020. С. 39–43.

Амирова П.Н. Обучение профессионально-ориентированной русской речи студентов-таджиков экономического профиля с использованием информационно-коммуникационных технологий. Дисс. ... к. пед. н. Душанбе, 2023. 185 с.

Григорьева В.П., Зимняя И.А., Мерзлякова В.А. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. М.: Русский язык, 1985. 116 с.

Красавцева Н.А. Принципы формирования межкультурной компетенции // Евразийский гуманитарный журнал. 2018. № 4. С. 132–136.

Манжула О.В. Использование системы MOODLE в обучении английскому языку бакалавров естественнонаучных факультетов ПГНИУ // Евразийский гуманитарный журнал. 2019. № 3. С. 117–122.

Ходжиматова Г.М. Научные основы обучения терминологической лексике русского языка в неязыковом вузе. Душанбе: Изд-во «Таджикский национальный университет», 2010. 240 с.

Ходжиматова Г.М. Использование новых педагогических технологий на курсах повышения квалификации учителей русского языка // Материалы международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы русской филологии, сравнительной типологии и перевода» (30 мая 2018 г.). Душанбе: Изд-во «Таджикский национальный университет», 2018. С. 123–129.

Ходжиматова Г.М. К вопросу об оптимальном методе обучения русскому языку студентов национальных групп // Евразийское пространство: экономика, право, общество. 2021. № 1. С. 43–47.



**ON THE ISSUE OF SOME DIFFICULTIES  
IN USING INFORMATION AND COMMUNICATION  
TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE  
TO STUDENTS OF NATIONAL GROUPS**

**Gulchehra M. Khodjimatova**

Doctor of Pedagogical Sciences,  
Tajik National University

**Parvina N. Amirova**

Assistant of the Teaching Methods of Russian Language and Literature Department,  
Tajik National University

*The article highlights the role of the use of information and communication technologies in teaching Russian to students of national groups, which arouses interest in learning, stimulates teachers and methodologists to identify the linguodidactic reserve that is embedded in the presentation of educational material. The use of information and communication technologies in the classroom when teaching the Russian language to students of national groups creates conditions for the development of attention, memory, speech hearing, enables them to actively participate in the educational process, successfully master their future specialty, overcome the difficulties of communicative activity in further practical work. The authors pay special attention to the difficulties in the perception of Russian speech by students, in particular listening comprehension.*

*Keywords: information and communication technologies, teaching aids, listening, speech perception, speech pace, intonation.*

## СИМУЛЯЦИОННАЯ ИГРА КАК ФОРМА УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Екатерина Леонидовна Словицова**

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет

*В статье рассматривается симуляционная игра как одна из разновидностей педагогических игровых технологий, ее особенности применения как формы проведения урока иностранного языка. Изучаются ее возможности для интерактивного взаимодействия обучающихся, для формирования коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка как в дистанционном, так и в очном формате. Обосновывается эффективность применения симуляционной игры в обучении иностранному языку.*

*Ключевые слова: симуляционная игра, игровые технологии, интерактивное взаимодействие, коммуникативная компетенция, современные технологии преподавания иностранных языков.*

Современный педагогический процесс отличается многообразием подходов к обучению иностранному языку. Среди них исследователи выделяют следующие: проблемный, коммуникативный, информационно коммуникативный, интерактивный, компетентностный и другие [Селевко 2005: 68–70]. При этом в рамках системно-деятельностного, личностно-ориентированного и личностно-деятельностного подходов особое внимание уделяется формированию коммуникативной компетенции, формированию у учащихся умений взаимодействовать в конкретных речевых ситуациях. В связи с постоянным развитием сферы преподавания появляются новые методы обучения, такие как образовательный квест, симуляционная игра [Сарачева, Словицова 2021]. Однако технология симуляционной игры в контексте преподавания

иностранного языка является малоизученной и крайне редко применяемой на практике, что обуславливает актуальность и новизну нашего исследования.

На социально-педагогическом уровне актуальность исследования обусловлена требованием к специалистам, оперирующим современными методами и технологиями преподавания и соответствующим запросам реформируемого Российского образования. На научно-теоретическом уровне актуальность связана с тем, что в теории и практике преподавания иностранного языка на территории России симуляционные игры не используются в программах высшего образования по причине того, что не в полной мере разработаны пути введения данного метода в программу обучения иностранному языку. На научно-методическом уровне актуальность исследования обуславливается необходимостью эффективной реализации метода симуляционной игры как средства обучения говорению.

Анализ педагогической литературы по заданной теме позволил нам выделить следующие противоречия: между необходимостью специалистов в сфере преподавания иностранного языка, выступать в качестве активных субъектов профессиональной деятельности и сложившейся системой профессиональной переподготовки кадров, не всегда направленной на формирование и овладение соответствующими профессиональными компетенциями; между необходимостью в овладении обучающимся коммуникативной компетенции и недостаточной разработанностью теоретических и практических материалов по заданной теме и отсутствием применения данного метода в процессе преподавания иностранного языка; между необходимостью внедрения современных педагогических технологий и методов обучения в программу старших курсов для обеспечения профессиональной мобильности студентов и конкурентоспособности на рынке труда.

Иноязычное общение представляет собой единство информационного обмена, взаимодействия с реципиентом с помощью средств иностранного языка, учитывая принятые нормы и правила в данной культуре, таких как речь жесты, мимика и повседневное поведение. Исходя из этого, объектом обучения иностранному языку будет являться способность к коммуникации или коммуникативная компе-

тенция, которая впоследствии подвергается совершенствованию, модификации и иноязычному кодированию [Верисокин 2017]. Интерактивные методы обучения, которые применяются на занятиях иностранного языка в вузе, нацелены на то, чтобы способствовать активизации учебно-познавательной деятельности студентов, повышать их мотивацию к изучению иностранного языка, формировать коммуникативную компетенцию обучающихся и, соответственно, повышать качество обучения [Карпец 2016: 159–162]. Из интерактивных методов особый интерес вызывает симуляция. Применительно к языку это воображаемое, выдуманное и разыгранное воспроизведение межличностных контактов, организованных вокруг проблемной ситуации: изучение какого-либо случая, разрешение проблемы, принятие решения и т. д. Иными словами, симуляция – это деятельность по принятию решений в определенной ситуации, где участники (от своего имени или выступая в различных социальных ролях) обсуждают проблему или серию взаимосвязанных проблем в определенных заданных условиях. Студенты симулируют реальную жизненную ситуацию в условиях учебной аудитории [Баграмова 2002; Оськина 2017]. Среди основных этапов моделирования симуляции выделяют этапы проектирования, подготовки и реализации, оценивания [Оськина 2017: 76].

Этап проектирования имеет своей задачей формирование цели симуляции, определение ее темы и проблемы, выработку правил игры, распределяются роли-характеристики персонажей игры. Далее выбирается стратегия развития событий при разыгрывании ситуации обучающимися, а также подбирается необходимый дидактический и языковой материал. При необходимости подбирается оборудование и материалы для театрализации. На этапе подготовки и реализации участники симуляционной игры знакомятся с раздаточным дидактическим материалом, выбирают личную стратегию участия в игре, а также ищут дополнительную информацию касательно решаемой проблемы в ходе коммуникативной ситуации. Нужно заметить, что аудиторная и внеаудиторная работа в процессе подготовки и проведения симуляционной игры занимает значительное количество времени. Она может включать в себя выполнение лексико-грамматических упражнений,

работу с аудио- и видеоматериалами, составления глоссария, изучение дополнительной информации касательно психотипа своей роли и т. д. Все это выполняется с целью снятия трудностей в процессе симуляции и достижением максимальной эффективности обучения. В процессе реализации симуляции обучающиеся погружаются в моделируемую коммуникативную ситуацию для создания определенного продукта, который будет одновременно творчески и личностно значимым для студента и будет включен в контекст коммуникативного взаимодействия профессионально ориентированного содержания. При создании и непосредственно во время презентации смоделированной коммуникативной ситуации обучающимися преподаватель выполняет роль модератора, то есть он направляет общение, помогает участникам при возникновении трудностей и в случае необходимости изменяет ситуацию посредством введения постановки новых задач, введения новых участников и т. д.

На этапе оценивания и самооценивания обучающимися проверяются и оцениваются результаты смоделированного взаимодействия. Здесь обычно обсуждаются удачные и затруднительные моменты, возникшие в процессе сотрудничества, делаются высказывания об участии каждого члена группы в симуляции, дается самооценка. Среди возможных вариантов проведения самооценки можно применить: заполнение оценочного листа; эмоциональные карты; рефлексивный круг или лестницу.

Преимуществом технологии моделирования коммуникативных ситуаций, как считает И.И. Холодинская, являются возможность вовлечения каждого участника в выполнение посильного для него задания; возможность показать свои знания, способности и таланты; способствует формированию навыков критического и логического мышления; способствуют формированию обобщенного опыта межкультурного общения всех участников [Холодинская 2010: 161].

При этом студенты получают возможность ассоциировать себя с носителем языка, расширить свой кругозор по решаемой проблеме, сфокусироваться на передаче смысла высказывания, а не на простой практике языка, изучить возможные стратегии коммуникации, предпринимать попытку рисковать в ходе переговоров, применить свои

лингвистические знания и умения в данной ситуации и т. д. Симуляция обеспечивает более свободную атмосферу в аудитории, что ведет к более свободному общению студентов, так как они не выступают перед аудиторией. В данной ситуации у студентов развивается коммуникативная компетенция и они уже могут сконцентрироваться на решении непосредственных задач в «реальном времени» [там же]. В заключение отметим, что симуляция создает условия для мобильного как очного, так и дистанционного (например, виртуальные комнаты) взаимодействия на иностранном языке; расширяет область знаний и интересов обучающегося; дает возможность выбора стратегий и тактик для достижения определенного результата коммуникативного взаимодействия и решения проблемы; мотивирует к дальнейшему изучению иностранного языка.

Итак, симуляционная игра как разновидность игровых технологий предлагает широкий спектр возможностей для реализации интерактивного взаимодействия на уроках иностранного языка для формирования коммуникативной компетенции. Изучение особенностей и эффективности применения симуляционной игры в процессе обучения иностранным языкам является весьма интересной и перспективной задачей.

### **Список литературы**

Баграмова Н.В. Коммуникативно-интерактивный подход как способ повышения эффективности овладения иностранным языком // *Материалы XXXI Всероссийской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов*. Вып 18. СПб.: Изд-во «Санкт-Петербургский университет», 2002. С. 3–6.

Верисокин Ю.И. Английский язык. 8–11 классы: конспекты уроков. Развитие коммуникативных компетенций. Использование речевых опор. М.: Учитель, 2017. 175 с.

Карпец Л.А. Интерактивность как путь преподавания иностранного языка // *Научный Альманах*, номер 2-3 (17). Изд-во: ООО Консалтинговая компания ЮКОМ. С. 159–162.

Оськина С.Д. Симуляция как метод интерактивного подхода к обучению английскому языку в неязыковых вузах // *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2017. № 1(68). С. 75–78.

Сарачева М.А., Словикова Е.Л. Квест как средство формирования социокультурной компетенции // Иностранные языки в контексте культуры: межвуз. сб. ст. по материалам конф. Пермский государственный университет. 4 апреля 2021. Пермь: Изд-во «Пермский государственный университет», 2021. С. 99–104.

Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса. М.: Винтаж, 2011. 298 с.

Холодинская И.В. Симуляция как эффективный метод обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы IV Международной конференции, посвященной 89-летию образования Белорусского государственного университета, 29 октября 2010 г. / редкол.: В.Г. Шадурский [и др.]. Минск: Издательский центр «Белорусский государственный университет», 2010. 191 с.

## **SIMULATION GAME AS A FORM OF FOREIGN LANGUAGE LESSON**

**Ekaterina L. Slovikova**

Ph. D. (Philology),

Associate Professor of the Linguodidactics Department,

Perm State University

*The article views a simulation game as one of the varieties of pedagogical game technologies, its application features as a form of conducting a foreign language lesson. Its possibilities for interactive interaction of students are studied as well as the formation of communicative competence on the lessons of a foreign language in distant and face to face format. The effectiveness of the simulation game in foreign language teaching is justified.*

*Keywords: simulation game, game technologies, interactive interaction, communicative competence, modern technologies of teaching foreign languages, game technologies.*

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ЦЕЛЯХ УСТНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ**

**Марина Николаевна Зайцева**

старший преподаватель кафедры германской филологии,  
Донецкий национальный университет

*При обучении иностранному языку в высшем профессиональном учебном заведении необходима нацеленность обучения на реализацию задач будущей профессиональной деятельности, поэтому курс обучения иностранному языку в неязыковом вузе носит коммуникативно-ориентированный и профессионально-направленный характер, а иностранный язык рассматривается как средство общения между специалистами разных культур. Профессионально-ориентированное общение на иностранном языке направлено на обмен между специалистами, представителями разных культур профессионально-значимой информацией.*

*Ключевые слова: успешность, многоаспектность, профессиональная деятельность, коммуникация.*

В соответствии с Государственным стандартом высшего образования современный специалист должен не только обладать высоким уровнем профессиональной компетенции и быть всесторонне развитой личностью, но и уметь социально адаптироваться к потребностям времени, пополнять и применять свои знания в меняющихся условиях, учитывать в своей деятельности инновационные технологии и постоянно увеличивающееся информационное поле избранной специальности.

Особое значение приобретает при этом непрерывное профессиональное образование, продолжающееся и в послевузовский период. Известно, что в этот период одна из основных задач специалиста со-



стоит именно в расширении и пополнении профессиональных знаний, что всегда происходит через общение с источником информации (текстом) либо через общение со специалистами. Профессиональное общение возможно только среди лиц, обладающих общим объемом знаний: технических, технологических, гуманитарных или научных. Профессиональное общение есть путь усвоения и освоения опыта других, исторически сложившихся социальных норм и ценностей, знаний и способов узкоспециальной деятельности. В профессиональном общении чаще встречаются межличностные и реже массовые контакты. Межличностное общение представлено непосредственными контактами двух или более человек; массовое общение – множество непосредственных контактов малознакомых и незнакомых представителей определенной сферы профессиональной деятельности. По своему содержанию и назначению профессиональное общение полифункционально. В психологическом плане выделяют три стороны общения: коммуникативную (цель – обмен информацией между ее носителями), интерактивную (цель – взаимодействие участников профессионального контакта) и перцептивную (цель – восприятие профессиональной информации). В плане подготовки специалистов к международным контактам немаловажная роль отводится предмету «иностранный язык» – быть средством извлечения профессионально значимой информации как знакомой специалисту, так и новой для него.

Программа языковой подготовки в неязыковом вузе обеспечивает формирование определенного минимума коммуникативных умений и навыков, необходимых для общения специалистов, причем наибольший успех достигнут в использовании информации печатного текста (статья, инструкция, патент). Устное же общение основывается на двух видах речевой деятельности: аудировании (рецептивном) и говорении (продуктивном). Оба эти вида являются достаточно непростыми в особенности в рамках профессионального общения, поэтому для их развития требуется подготовка: чтение текстов различных жанров для изучения терминологии, для ознакомления со структурой текста и пр., а также письмо в качестве работы, подготавливающей к устной речи. Устное профессиональное общение предполагает предварительное выделение реальных профессиональных потребностей студентов, ко-

торые определяют коммуникативные намерения лиц, вступающих в устный контакт. Применительно к производственной и научной сферам можно выделить следующие коммуникативные намерения: информировать слушателя о предмете и цели сообщения (констатировать, убедить, опровергнуть, подвергнуть критике); прослушать и понять профессиональную информацию; запросить интересующую информацию, уточнить, переспросить; дать оценку полученной информации; вызвать партнера по контакту на обсуждение. Перечисленные коммуникативные намерения реализуются в определенных коммуникативных ситуациях профессионального общения, наиболее типичными из которых нам представляются следующие:

1. Участие в конференции, симпозиуме, роли общения: докладчик, слушатель, дискурсант. При этом реализуются все виды устного общения: монолог, диалог, полилог. Основная цель – выявление истины, определение нового знания.

2. Участие в семинаре, производственном совещании с возможностью более широкого и детального обсуждения. Из видов устного общения наиболее широко представлены диалог и полилог. Основная цель – широкое обсуждение общих и частных вопросов.

3. Участие в планировании эксперимента / испытания, обсуждение их результатов. Реализуются все виды устного общения, основная цель общения: а) на этапе подготовки и проведения – определение и реализация стратегии и тактики исследования; б) на этапе обсуждения результатов – подведение итогов, определение степени достигнутого ожидания, выявление причинно-следственных зависимостей, выводы и рекомендации на будущее.

4. Личный контакт двух специалистов по инициативе одного из них или обоих с целью запроса, уточнения, критического осмысления обсуждаемых положений. Цель контакта – выяснить мнение, прийти к общему мнению, сблизить позиции. Виды устного общения – монолог и диалог.

5. Совместная производственная работа в лаборатории. Основная цель устного общения – проведение эксперимента, обсуждение хода экспериментальных работ, их эффективности и результатов.

6. Участие в выставке профессиональных изделий/достижений: а) в роли организатора (основная цель устного общения: информировать, рекламировать, заинтересовать специалистов-посетителей, приобщить коллег к исследовательской деятельности, объединить научные/ производственные усилия); б) в роли посетителя (основная цель: запрос, уточнение, обсуждение, оценка информации для получения нового знания). Особенностью участия в выставке является то, что основная профессиональная информация представлена средствами наглядности – предметно графически или процессуально. Устное общение имеет место лишь при необходимости получить дополнительную информацию или уточнить демонстрируемую. Здесь особенно актуальны установление и поддержание профессионального контакта, как с целью получения интересующей информации, так и для последующего сотрудничества.

Для осуществления цели обучения устной профессиональной речи преподавателю необходимо решить следующие задачи:

1. Определить коммуникативный минимум, то есть перечень специальных тем, и сделать отбор специальных учебных текстов по этим темам.

2. Выявить лексический и грамматический минимум, необходимый и достаточный как для аудирования спецтекстов, так и для говорения на профессиональную тематику.

3. Разработать систему упражнений (в том числе творческого характера) для активизации лексико-грамматического материала.

Компонентами речевой деятельности в устном профессиональном общении выступают аудирование и говорение, однако их содержательной стороной служит информация, содержащаяся не только в звучащих, но и в печатных текстах. Вот почему неизбежна связь говорения и аудирования с чтением профессионально ориентированных текстов, а значит, и с необходимостью ориентироваться в структуре текста.

Известно, что для устного профессионального общения на иностранном языке недостаточно только знания языка данной специальности, то есть подъязыка. Опора на структурно-смысловую организацию специального текста значительно интенсифицирует процесс восприятия и переработки информации. Вычленение структурных эле-

ментов текста способствует ориентации студентов как в общих закономерностях их компоновки, так и в индивидуальных особенностях структуры конкретного текста, облегчает понимание текста данного профиля, делая его более глубоким и точным. Особую роль при этом играют тема-рематические отношения с тенденцией ремы находиться в конце связного текста. Студентов следует также ознакомить с видовым разнообразием профессиональных текстов: монография, статья, патент, описание эксперимента, дискуссия (например, «Круглый стол»), объяснить характерные особенности построения этих текстов, смоделировать на иностранном языке их обсуждение по законам развития полилога / диалога, определить речевую стратегию участников устного профессионального общения, использовать речевые клише. При коммуникативном подходе к обучению иностранному языку методическая задача речевой подготовки к профессиональной коммуникации состоит в более быстром переходе от собственно речевой тренировки к квази/реальной коммуникативной деятельности. Для ее реализации необходимо взаимодействие сформированного грамматического и лексического навыков. В условиях подготовки нефилологов к профессиональному общению это неизбежно приводит к минимизации языковых и речевых средств. Это касается как лексического, так и в гораздо большей степени грамматического материала. Именно поэтому оправдал себя принцип предъявления грамматического материала в блоках с одновременным использованием лексического минимума определенного подязыка.

Цель устного профессионального общения состоит в речевой деятельности с определенными коммуникативными намерениями. Предполагается, что к этому этапу обучения студенты овладели основными структурами коммуникативной грамматики, перечнем речевых клише, а также набором модальных и строевых слов как средств межфразовой и внутри-фразовой связи. Предполагается также, что на предыдущих этапах у студентов созданы речевые автоматизмы, необходимые для общения на общебытовые темы, поэтому задача преподавателя на занятиях иностранным языком сводится на продвинутом этапе к использованию разнообразных коммуникативных упражнений, главным образом творческого характера, в том числе ролевых и деловых игр.

На продвинутом этапе обучения иностранному языку часто используются средства имитации конкретной ситуации, встречающейся в реальном устном общении специалистов. Ведущая роль при этом отводится коммуникативным и профессионально ориентированным заданиям, которые выступают главной методической единицей при обучении профессиональному общению. С методической точки зрения коммуникативная задача – это средство управления речевым поведением студента в конкретной ситуации и одновременно стимул его речевой деятельности. Коммуникативная задача управляет речевой деятельностью студентов, предопределяя выбор конкретных языковых и речевых средств. Коммуникативные задачи могут быть оформлены в виде коротких проблемных вопросов или ситуаций, не требующих / требующих специальной подготовки. Более сложные коммуникативные задачи требуют изучения специальной литературы, поскольку предполагают логическое решение или владение обширной специальной информацией.

Описание схемы, диаграммы, графика, таблицы можно также отнести к коммуникативным задачам повышенной интеллектуальной и лингвистической сложности, поскольку студент вынужден дать вербальное описание графическому выражению информации, определить различные связи и зависимости. Коммуникативные задачи носят, безусловно, творческий характер, так как предполагают самостоятельное решение коммуникативно-ориентированной задачи, свободу студента в выборе средств, объема и языковой сложности высказывания, например, при развитии аргумента или развертывании тезиса. Большим методическим преимуществом коммуникативной задачи является то, что она – продуктивно – рецептивная единица, которая реализует деятельность как говорящего, так и слушающего, например, совместное обсуждение информации предполагает решение коммуникативных задач как говорящего (сообщить, объяснить, описать, спросить, уточнить), так и слушающего (понять, запомнить, записать, сравнить, сделать вывод).

Опыт преподавания свидетельствует, что наибольшую сложность для студентов представляет выражение чувств в связи с ситуацией. Эту задачу в методическом плане можно успешно решить, используя драма-

тизацию, которая помогает выразить в речи эмоциональную реакцию говорящего или слушающего. В ролевых играх задействованы мышление, воображение, память, речь. На первое место здесь выходит деловая игра, имитирующая ситуации профессиональной деятельности. Деловой игре всегда присущи объект игрового моделирования, различные интересы участников, создающие некоторую проблемность при решении основной коммуникативной задачи, наличие общей цели игры, динамизм ситуации с частой и быстрой сменой ролей, которая имеет место в дискуссии, дефицит времени и языковых средств для выражения мыслей, желание выразить эмоции, возникающие в ходе игры.

Программа по иностранному языку в неязыковых вузах носит коммуникативно-ориентированный и профессионально направленный характер, что отличает ее от программы языковых вузов. Задачи определяются коммуникативными и профессиональными потребностями специалистов.

Цель курса – приобретение специалистами профессионально ориентированной коммуникативной компетенции, уровень которой позволил бы использовать иностранный язык практически для профессиональной деятельности, причем под коммуникативной компетенцией понимается интегральное качество личности специалиста, характеризующееся его лингвистической и профессиональной ориентацией, отражающей социальное, ситуативное и профессионально-контекстуальное состояние языка как средства профессионального и личностного общения.

### **Список литературы**

Барышникова Н.Г. Психологическая характеристика эффективности игровых форм и методов при обучении взрослых иностранному языку // Проблемы обучения иностранным языкам дипломированных специалистов. Тр. МГЛУ. Вып. 368. М.: Изд-во «Московский государственный лингвистический университет», 2015. С. 106–110.

Захарова Е.А. Коммуникативное обучение иностранному языку и его практическая значимость // Молодой ученый. 2016. № 5 (109). С. 676–679.

Калмыкова Е.И. Пути реализации основных коммуникативных моделей при обучении устной речи // Вариативность в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе. М.: Изд-во «Московский государственный лингвистический университет», 1999. С. 51–59.

Шляхина А.С. Психологические особенности студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку // Молодой ученый. 2010. № 3 (14), С. 312–314.

Петренко М.А., Чопсиева Г.М. Инновационные методы обучения иностранному языку // Мир науки и инноваций. 2015. Т. 6. № 2 (2). С. 55–61.

## **FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE FOR THE PURPOSES OF ORAL PROFESSIONAL COMMUNICATION**

**Marina N. Zaitseva**

Senior Lecturer of the Department of Germanic Philology,  
Donetsk National University

*When teaching a foreign language in a higher professional educational institution, it is necessary to focus training on the implementation of the tasks of the future professional activity of graduates, therefore, the foreign language course in a non-linguistic university has a communicative-oriented and professionally-oriented character, and a foreign language is considered as a means of communication between specialists of different cultures. Professionally-oriented communication in a foreign language is primarily aimed at the exchange between specialists, representatives of different cultures, professionally significant information.*

*Keywords: success; multidimensionality; professional activity; communication.*

## **РАЗВИТИЕ НАВЫКА ГОВОРЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ УНИВЕРСИТЕТА**

**Галина Николаевна Иванова**

старший преподаватель кафедры  
английского языка и межкультурной коммуникации,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет

*В статье рассматриваются вопросы развития у студентов навыков говорения на иностранном языке на неязыковых факультетах ПГНИУ. Освещается специфика таких методов обучения как ролевые игры, кейс-метод, интерактивное обучение в парах и малых группах, проектное обучение. Дана характеристика навыка говорения на иностранном языке как процесса, состоящего из четырёх фаз. Определены факторы, способствующие успешному обучению говорению, а именно: роль психологических механизмов говорения, создание благоприятных психологических условий для студентов, конструктивное оценивание выполненных заданий преподавателем.*

*Ключевые слова: навыки говорения, кейс-метод, метод проектов, ролевые игры, интерактивное обучение.*

Целью обучения иностранному языку в сфере высшего профессионального образования на современном этапе является подготовка студентов к коммуникации в письменной и устной формах на изучаемом языке. Актуальна проблема применения эффективных методов обучения студентов навыкам говорения на иностранном языке. В этой связи обучение должно быть направлено не только на овладение студентами языковыми знаниями (лексическими единицами, грамматическими структурами), но и формирование готовности к речевому взаимодействию, выработке речевых навыков.



Анализ исследований и публикаций отечественных и зарубежных учёных по изучаемой проблеме показал, что при обучении студентов практикуются такие методы обучения, как коммуникативно-интенсивный метод Г.А. Китайгородской [Китайгородская 1986: 80], сознательно-интенсивный метод Л.Ш. Гегечкори [Гегечкори 1988: 18], метод А.А. Леонтьева [Леонтьев 1969: 35].

В трудах Е.И. Пассова сформулированы основные принципы коммуникативного обучения, а именно: речевая направленность, функциональность, ситуативность, новизна, личностная ориентация общения, коллективное взаимодействие [Пассов 1989: 45].

Зарубежные исследователи, такие как С. Брумфит [Брумфит 1984: 8], Т.А. ван Дейк [Дейк 1989: 11] и другие выделяют языковые, речевые и социокультурные компоненты иноязычного коммуникативного взаимодействия.

Формирование навыка говорения требует целенаправленной работы со стороны преподавателя, учёта множества факторов. Практика показывает, что многие студенты, зная лексические единицы и правила грамматики, тем не менее не способны говорить на иностранном языке, поскольку успешность говорения во многом зависит не только от мотивации к иноязычному общению, но и функционирования механизмов речи, к которым относят внутреннюю речь, память, установление смысловых связей, фонационное оформление речи, а также системы заданий, методов и технологий, применяемых преподавателем на практических занятиях.

Целью данной статьи является рассмотрение эффективных методов обучения студентов навыкам говорения на иностранном языке на практических занятиях в Пермском государственном университете, а также определение факторов, способствующих успешному обучению. Рассмотрим характеристику навыка говорения на иностранном языке. Говорение – это вид речевой деятельности, посредством которого осуществляется устное вербальное общение. При описании процесса говорения М.В. Леушкина выделяет четыре фазы:

1) побудительно-мотивационную фазу. Под влиянием определённого мотива и при наличии конкретной цели высказывания проявляется потребность в общении. В процессе обучения мотив воз-

никает при целенаправленной деятельности преподавателя по созданию речевой ситуации, побуждающей студентов к говорению на иностранном языке;

2) аналитико-синтетическую фазу. Осуществляются умственные действия по формированию мыслей, отбор хранящихся в памяти слов и их включение в речевое целое в соответствии с нормами изучаемого языка. Скорость прохождения этой фазы может быть разной в зависимости от уровня владения языком, эмоционального состояния студента, особенностей личности;

3) исполнительную фазу. Мысли, сформированные на предыдущем этапе, обретают звуковое и интонационное оформление. Эту фазу нельзя недооценивать. Без сформированных слухопроизносительных и интонационных навыков весь акт говорения может быть неуспешным;

4) контролирующую фазу. Допущенные ошибки анализируются и исправляются как самим обучающимся, так и преподавателем [Леушкина 2005: 23].

При обучении говорению особое значение имеет знакомство студентов, особенно на начальном уровне владения языком, с фонетическим оформлением речи, спецификой артикуляции отдельных звуков, сходством и различием фонетической системы родного и иностранного языков. С целью формирования фонетических навыков целесообразно применение рецептивных, продуктивных и рецептивно-продуктивных упражнений [Гончарова 2015: 172].

Состав студенческой группы часто неоднороден, обучающиеся имеют разный уровень подготовки, что создаёт определённые сложности в овладении навыками говорения. Перед преподавателем вуза встаёт сложная задача по усовершенствованию базовых знаний по иностранному языку у студентов как с высоким уровнем владения языком, так и у «слабых» обучающихся. Поэтому важно провести анализ потребностей студентов с целью определения стратегии обучения с учётом индивидуальных особенностей обучающихся. Необходимые инструменты – это беседа со студентами и анкетирование на предмет выявления нужной для преподавателя информации.

Кроме того, при обучении говорению как деятельности на иностранном языке необходимо учитывать роль психологических механизмов говорения. Психологическими предпосылками процесса говорения на иностранном языке, согласно И.А. Зимней, являются: 1) целенаправленность выполнения учащимся речевого действия; 2) осознание языковых правил, согласно которым выполняется действие; 3) формирование упражнений по времени; 4) включение обучаемого в коммуникативную ситуацию; 5) учёт преподавателем интерференции навыков родного языка [Зимняя 1985: 9].

В этой связи обучение иноязычной речевой деятельности должно строиться так, чтобы учащиеся испытывали удовлетворение коммуникативной потребности. Потребность в коммуникации и получении признания в обществе человек может удовлетворить посредством иноязычного общения.

Преподаватель организует общение обучаемых посредством применения таких методов и технологий как ролевые игры, кейс-метод, интерактивное обучение в парах и малых группах, проектное обучение и других. На практических занятиях по английскому языку на неязыковых факультетах университета навык говорения формируется в процессе применения ролевых игр и коммуникативных заданий, изучения ситуаций из практики (кейс-метод) в рамках освоения как общего курса английского языка, так и специализированного курса ESP «Иностранный язык в сфере юриспруденции».

На начальном этапе обучения говорению большую роль может сыграть групповая ролевая игра. Она является стимулом к развитию спонтанной речи, поскольку связана с решением определённых проблем и коммуникативных задач. В качестве примера может выступить ролевая игра «Не встречались ли мы раньше?» («Haven't I seen you somewhere before?»).

Цель игры – развитие навыков диалогической речи. Ролевая игра построена на основе приёма «информационный поиск» и направлена на активизацию форм Past Simple и Present Perfect. Изучив ролевую ситуацию, лингвистическое наполнение игры, её участники начинают поочерёдно беседовать друг с другом: знакомиться, расспрашивать, где они живут, где учились и т. д. Участники игр получают возмож-

ность свободного выражения своих мыслей в процессе общения, причём каждый участник остаётся в фокусе внимания остальных. Поощряются даже противоречивые суждения, которые свидетельствуют о самостоятельности студентов. Случайные ошибки считаются учебной нормой и не исправляются. Большой интерес вызывает игра «Ранжирование хобби», когда участники в соответствии с указанными критериями ранжируют действия (хобби), а затем в группах обсуждают свои варианты, обосновывают свой выбор, приводят аргументы. Игры, основанные на ситуациях из сфер гражданского и уголовного права («Слушание дела в гражданском суде», «Неприятности на таможне», «Алиби»), вызывают повышенный интерес у студентов юридических специальностей. В процессе игры развивается очень важное коммуникативное качество – умение доказать, выразить свою позицию (Я думаю..., Я уверен...), обосновать свою точку зрения, согласиться (не согласиться) с мнением собеседника.

На более продвинутом этапе обучения навык говорения развивается в ходе работы над проектом, подготовки презентации. Подготовительный период включает в себя работу студентов в парах и малых группах, что способствует развитию способности к сотрудничеству в рамках совместной деятельности.

Метод анализа конкретных ситуаций, или кейс-метод, зарекомендовал себя как ценный учебный ресурс в плане обучения говорению. В центре внимания оказываются профессиональные умения студентов, направленные на решение проблемы и аргументацию своего мнения или решения. Так, в процессе работы со студентами юридического факультета примерами кейсов могут быть споры из сферы трудового и гражданского права.

Большое внимание при обучении говорению на иностранном языке придаётся анализу преподавателем высказываний учащихся, коррекции фонетических, лексических и грамматических ошибок по завершении ролевой игры, презентации проекта, окончании дискуссии. Разбор ошибок является важным обучающим моментом, направлен на совершенствование произносительных навыков студентов. При оценивании ответов необходимо поощрять студентов и поддерживать их интерес к дальнейшему обучению.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что успешность обучения говорению на иностранном языке зависит также и от создания благоприятных психологических условий для студентов. Нельзя не упомянуть позитивную роль применения Интернет-технологий в формировании разговорных навыков, поскольку эффективное овладение иностранным языком строится на работе с аутентичными аудио-, видео- и печатными материалами. Использование ИКТ повышает мотивацию и познавательную активность обучаемых, способствует преодолению психологического барьера в процессе общения на иностранном языке, являясь знакомой образовательной средой для современных студентов.

Таким образом, развитие навыка говорения на иностранном языке на неязыковых факультетах университета осуществляется в процессе применения таких эффективных методов обучения как проектная методика, кейс-метод, ролевые игры, обучение в парах и малых группах, интернет-технологии.

Навык говорения на иностранном языке – это сложное умение, большее чем просто набор знаний о языке, поэтому формирование данного навыка требует целенаправленных усилий со стороны преподавателя, учёта факторов, как способствующих его развитию, так и затрудняющих весь процесс. К факторам, способствующим успешному обучению говорению, относятся понимание роли психологических механизмов говорения, создание благоприятных психологических условий для студентов, позитивная обратная связь со стороны преподавателя.

### **Список литературы**

Гегечкори Л.Ш. Обучение устной иноязычной речи на интенсивной основе: Поиски и проблемы. Тбилиси: Изд-во «Тбилисский государственный университет», 1988. 227 с.

Гончарова Н.Л. Способы формирования качественных иноязычных слухопроизносительных навыков // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2015. Вып. 3. С. 170–175.

Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. 310 с.

Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Книга для учителя. 2-е изд. М.: Просвещение, 1985. 160 с.

Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Изд-во «Московский университет», 1986. 175 с.

Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.

Леушкина М.В. Речевое общение как основа формирования профессиональной культуры будущего специалиста в сфере профессиональной коммуникации. Дисс. ... к. пед. н. Ульяновск. 2005. 295 с.

Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.

Brumfit C. Communicative Methodology in Language Teaching. Cambridge University Press, 1984. 166 p.

## **THE DEVELOPMENT OF SPEAKING SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE AT THE NON-LINGUISTIC FACULTIES OF UNIVERSITY**

**Galina N. Ivanova**

Senior Teacher of the English Language  
and Intercultural Communication Department,  
Perm State University

*The present article discusses the development of students' speaking skills in a foreign language at the non-linguistic faculties of Perm State National Research University. The specifics of such teaching methods as role-playing games, case study, interactive learning in pairs and small groups, project-based learning are highlighted. The speaking skill in a foreign language is characterized as a process consisting of four phases. The factors contributing to the successful teaching of speaking are determined, namely: the role of the psychological mechanisms of speaking, the creation of favourable psychological conditions for students, constructive task assessment by a teacher.*

*Keywords: speaking skills, case study, project method, role-playing games, interactive learning.*

## **ONSITE EFL CLASSROOM VS. ONLINE EFL CLASSROOM (A STUDY OF TAIWANESE UNIVERSITY STUDENTS)**

**Svetlana A. Timina**

Ph. D. (Philology), Assistant Professor,  
Shih Chien University, Kaohsiung Campus

*New trends in education, including distance learning, not only create new opportunities but also bring about challenges to both teachers and learners. One of the recent challenges the world faced with was the need to shift from real classrooms to online classrooms due to the pandemic. This survey explores Asian EFL learners' perceptions of online language classes. Eighty-three students studying at the Department of Applied English in a private university in Taiwan are surveyed. The main instrument eliciting the data for this report is a survey-questionnaire including six open-end questions. The findings demonstrate that, despite the obvious benefits of distance learning, students prefer to practice oral English skills in the real classroom.*

*Keywords: distance learning, e-learning, online classroom, onsite classroom, Oral English.*

### **Introduction and Literature Review**

Over the past two decades, online learning has become an obvious and popular trend in education. The beginning of online learning can be traced back to 1998, when the concept “E-Learning” was mentioned for the first time by Jay Cross, who was the founder of Internet Time Group, Berkeley, California [Cross 2004]. The global crisis caused by the “COVID-19 pandemic” in 2020 made the world look for new ways and opportunities in many spheres of life including education.

It gave a boost to online classroom mode since everyone had to keep a distance from others. The pandemic has propelled all educational institutions to shifting to online platforms [Mahdy 2020].

The new requirement was abrupt and unexpected in a way. Both teachers and students were faced with numerous challenges during the transition process. Teachers needed to explore new software, change their class mode and course contents, and students needed to adapt to the new learning environment and class performance style. Therefore, various issues related to the problem of e-learning and its impact on education have been widely discussed in educational studies in the most recent years.

Recent studies related to distance learning make it clear that this topic not only draws attention but also brings about arguments regarding the effectiveness of online classes for different educational purposes, and a variety of pros and cons have been put forward. While some embrace the very idea of making the educational process more digitalized and computerized, others believe that no computer can replace real human communication.

As any new trend, online education has a positive impact on the teaching and learning in many ways. For example, Paul & Jefferson argue that the number of students selecting online classes is growing as they find the traditional classroom mode less flexible and more restrictive than the online mode. It is suggested schools should respond to those new demands by providing effective teaching via the Internet [Pritchard 2007].

Another research conducted in the University of Copenhagen claims that in large-size online classrooms students are more active in asking questions during lectures than students who attend physical lectures are. The reason may be a lower anxiety level [Eriksen 2021].

A few studies point out the challenges that both teachers and learners must deal with during online classes. Some researchers present convincing evidence that, in the online setting, students may have more distraction and less oversight, and they are easily influenced by things around them when they study at home. The distracted attention has an adverse impact on learning and results in lack of concentration and reduced motivation [Loeb 2020; Shelly 2020]. Another problem is giving practical lessons and conducting experiments through distance learning. As a case of medical students shows, alongside with providing opportunities for self-study, online classroom still needs to be improved to become more interactive [Mahdy 2020].



One of the main benefits that a traditional classroom offers to learners is “human interaction”. This interaction with educators and peers in class is an important social-educational factor [Routman 2005]. In a physical class, students have a chance to develop a whole range of social and emotional skills such as team-working and team building, brainstorming ideas, getting feedback etc. [Richards 2015].

Finally, online class participation requires a high level of organizational skills. Ya Ni emphasizes the necessity for students to be well organized, motivated, and have time management skills to participate in online classes. Thus, this learning method can be an effective alternative only for mature and self-disciplined students [Ni 2021]. Despite quite a few studies comparing the online and onsite learning styles, no papers discussing the Asian, and particularly Taiwanese, educational context regarding learning English speaking skills have been found. This study purpose is to analyze perceptions and preferences of Taiwanese university students through a comparison of online EFL classroom and onsite EFL classroom. The students compare the two class modes they practiced studying the Oral English course. The research question is as follows:

What are Taiwanese students’ perceptions of online learning as compared to traditional onsite learning in the Oral English class? The research approach applied in this study is the qualitative method. To answer the research question, percentages for the items within each domain were calculated. The study instrument was a survey questionnaire that addressed issues related to the two components of the research question. The respondents were asked to reflect on the Oral English course that was taught onsite in the first semester of academic year 2021–2022, and it was moved to the Internet platform Google Classroom in the second semester. The questionnaire included six open-end questions:

1. In your opinion, what are the main benefits of having an Oral English class online?
2. In your opinion, what are the main benefits of having an Oral English class in a real classroom?
3. What are the main difficulties you have experienced while having an Oral English class in Google Classroom?
4. What are the main difficulties you normally experience while having an Oral English class in a real classroom?

5. How long can you concentrate on the class content without distracting your attention in the (a) online classroom and (b) onsite classroom?

6. Which of the two class modes would you rather prefer for your Oral English course in the university at the current stage of e-learning technology development?

The questionnaire was administered through Google Forms to third- and second-year students at Shih Chien University, Kaohsiung campus, Taiwan. There were 83 subjects. All of them were English language majors studying at the Department of Applied English.

The questions had a somewhat general character since the main target of the preliminary review was to observe the trend, the overall picture, but not to describe details.

### **Results and Discussion**

The results received after analyzing 83 self-reports are presented in the following section. There is some inevitable slight inaccuracy involved, as the percentages are rounded to one decimal place. With regard to the first survey item, which is about the benefits of having an Oral English class online, the responses look as follow: flexibility of schedule and actions (mentioned by the majority of 49.4% or 41 persons), comfortable environment (25.3 % or 21 persons) as students have their online classes staying at home or dormitory rooms, less tense and more relaxing atmosphere compared to the onsite class (20.5 %; 17), and others, such as avoiding bad weather conditions or traffic jams (4.8 %; 4).

As for item two, the benefits of the onsite class are rated as follow: higher concentration of attention on the class content (56.6 %; 47), more interaction with the teacher and classmates (35 %; 29), more learning resources (4.8 %; 4), and more realistic or “real-life” environment (3.6 %; 3). So, Taiwanese students believe they can benefit from onsite Oral English class in terms of maintaining longer focus and having more interaction with teachers and peers. This finding supports the statements of other researchers that, though online teaching is convenient, it lacks the physical interaction, which is important for making students more involved in the class work and more enthusiastic and motivated [Azmat, Ahmad 2022; Ivanec 2022; Wut, Xu 2021].

The third survey question is about the challenges students faced during online Oral English classes. All answers can be grouped in four categories:

1. It's hard to understand the speech of my classmates (38.9 %; 32).

2. I cannot ask my teacher for help or explanation (27.8 %; 23).

3. I do not have interactive activities that we do in a physical class to practice speaking English, for example, pair work or group work (25 %; 21).

4. Various technical problems frequently distract my attention from class work, such as failed Internet connection, too low speed, floating sound, broken microphone, etc. (8.3 %; 7).

Difficulties with understanding classmates speaking online seems to be a challenge. However, responses 2 and 3 are both related to interaction: with the teacher and with classmates. So, lack of real social interaction is the biggest disadvantage of the online class mode to more than half of the subjects (44 subjects in sum or 52.8 %). It appears that interaction is the key element motivating students to learn oral communication in English through dialogs, discussions, debates, and sharing ideas. Furthermore, the interactive elements of classroom learning help students develop interpersonal skills vital for their future. However, the online learning platforms currently used for class work cannot meet the requirements of an interactive classroom to the full.

All responses to item 4 can be grouped into three categories, of which the third is not significant as it presents the opinions of only 4.5 % of the survey participants. The first and second groups show the trend:

1. I am shy and get very anxious when I have to speak in public (52.8 %; 44).

2. The learning pace is sometimes too high for me (42.7 %; 35).

3. Others (fixed schedule, too early or too late class time etc.) (4.5 %; 4)

More than half of the subjects indicate the so-called "stage fright" as the main disadvantage of the onsite Oral English class. It is a well-known fact for many EFL teachers working with Asian students that the students may get very anxious while speaking English in front of the whole class. They are scared of answering the teacher's or peers' questions for fear of misunderstanding the questions, making errors in English or being misunderstood [Liu, Jackson 2008]. In this respect, the online classroom is a lot less stress-

ful. The second difficulty is somewhat connected to the first. Quite a few respondents mention a too high learning pace in an onsite class. This time-pressure not only causes more stress in addition to the fear of speaking, but also leads to self-deprecation and demotivation.

As for the longest period of concentration on the class content, the following data were collected.

1. Online classroom: 10 min. (33.5 %; 28), 30 min. (39 %; 32), 1 hour (14.3 %; 12), 2 hours (13.2 %; 11).

2. Onsite classroom: 10 min. (6 %; 5), 30 min. (36.1 %; 30), 1 hour (21.8 %; 18), 2 hours (36.1 %; 30).

As it is seen, the overall learners' concentration level is significantly higher during the physical class. On the other hand, the number of subjects who can concentrate on the online class without an interruption for 10 minutes only is surprisingly high. This means students' attention is easily distracted by the things around when they study at home or in a dormitory room, which is sometimes proved by a sudden emergence of family members, pets, or roommates on computer screen backgrounds. This finding is very similar to the one in Shelly's research (2020), who points out that distracted attention has a considerably negative impact on the study progress in the long run.

Finally, in respect of students' preferences, the striking 69 % of them, or 57 persons out of 83, believe they would benefit more from studying the Oral English course in a real class, and only 31 % (26 persons) opted for the online classroom. They mentioned in their comments that physical presence and contact with the teacher and classmates are the most important things for practicing communication skills in a foreign language. Some also noted that they would not mind practicing other English skills online, such as reading, writing, or grammar because they do not require as much interaction as speaking.

This survey findings reveal an interesting tendency that has implications for the EFL teaching context with specific reference to Taiwanese students who major in English. Despite a few advances and advantages of e-learning, most survey participants report they still benefit more from the real classroom practices when it comes to learning oral communication skills in English at the current stage of the development of online learning platforms.

The present preliminary study definitely suffers from several limitations. It is limited to only tertiary level students from only one department of one university. A more detailed quantitative analysis involving larger numbers of subjects and a wider range of variables is needed. Therefore, the study cannot give any conclusive evidence regarding other characteristics and proficiency levels of students.

### References

Azmat M., Ahmad A. Lack of Social Interaction in Online Classes During COVID-19 // *Journal of Materials and Environmental Science*. № 13 (2). 2022. P. 185–196.

Cross J. An informal history of eLearning // *On the Horizon*. 2004. № 3 (12). P. 103–110.

Eriksen I. Online students engage more in lectures than physical attendees. 2021, September 23. URL: <https://science.ku.dk/english/press/news/2021/online-students-engage-more-in-lectures-than-physical-attendees/> (дата обращения: 12.02.2023).

Ivanec T.P. The Lack of Academic Social Interactions and Students' Learning Difficulties during COVID-19 Faculty Lockdowns in Croatia: The Mediating Role of the Perceived Sense of Life Disruption Caused by the Pandemic and the Adjustment to Online Studying. // *Social Sciences*. № 11 (2). 2022. URL: <https://doi.org/10.3390/socsci11020042> (дата обращения: 12.02.2023).

Liu M., Jackson J. An Exploration of Chinese EFL Learners' Unwillingness to Communicate and Foreign Language Anxiety // *The Modern Language Journal*. 2008. № 92 (1). P. 71–86.

Mahdy M. The Impact of COVID-19 Pandemic on the Academic Performance of Veterinary Medical Students // *Frontiers in Veterinary Science*. 2020. № 7. URL: <file:///C:/Users/user/Downloads/fvets-07-594261.pdf> (дата обращения: 12.02.2023).

Paul J., & Jefferson F. (2019, November 12). A Comparative Analysis of Student Performance in an Online vs. Face-to-Face Environmental Science Course From 2009 to 2016. // *Frontiers in Computer Science*. 2019. № 1. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fcomp.2019.0000/full> (дата обращения: 12.02.2023).

Pritchard A. *Effective Teaching with Internet Technologies*. London: A SAGE Publications Company, 2007. 145 p.

Wut T., Xu J. Person-to-person interactions in online classroom settings under the impact of COVID-19: a social presence theory perspective. // *Asia Pacific Education Review*. 2021. № 22. P. 371–383.

## **ВЫЕЗДНОЙ КЛАСС EFL VS. ОНЛАЙН-КЛАСС EFL (ИССЛЕДОВАНИЕ СТУДЕНТОВ ТАЙВАНЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)**

**Светлана Александровна Тимина**

кандидат филологических наук, доцент,  
Университет Ши Цзянь, кампус Гаосюна

*Новые тенденции в образовании, включая дистанционное обучение, не только создают новые возможности, но и ставят задачи как перед преподавателями, так и перед учащимися. Одной из недавних проблем, с которыми столкнулся мир, стала необходимость перехода от реальных классов к онлайн-классам из-за пандемии. В этом опросе исследуется восприятие онлайн-языковых классов азиатскими учащимися EFL. Были опрошены восемьдесят три студента, обучающиеся на кафедре прикладного английского языка в частном университете на Тайване. Основным инструментом сбора данных для настоящего отчета является опрос-анкета, включающая шесть открытых вопросов. Полученные результаты показывают, что, несмотря на очевидные преимущества дистанционного обучения, студенты предпочитают практиковать устные навыки владения английским языком в реальном классе.*

*Ключевые слова: дистанционное обучение, электронное обучение, онлайн-класс, очный класс, устный английский.*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛА МООК ПРИ СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ ESP В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

**Светлана Васильевна Снегова**

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации,

Пермский государственный национальный исследовательский университет

*Цифровая трансформация образовательного процесса – реальность наших дней. Наступивший период рефлексии о последствиях пандемии COVID-19, ясно дает понять, что без широкого применения информационно-коммуникационных технологий процесс образования уже не мыслим. Молниеносное развитие цифровой экономики как маяка инноваций, проникает и в современную систему образования, которая обязана выпускать специалистов, соответствующими требованиям информационной эпохи. В статье рассматривается вопрос об эффективности использования материалов МООК при смешанном обучении ESP в условиях цифровой трансформации образовательного процесса. Обобщается опыт интеграции МООК (платформа FutureLearn) на уровне темы, раздела и урока в процесс обучения профессиональному английскому языку при смешанном обучении и при использовании таких моделей смешанного обучения как «перевернутый класс» и «кейс-стади».*

*Ключевые слова: МООК, смешанное обучение, цифровая трансформация образовательного процесса, информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), ESP, «перевернутый класс», «кейс-стади».*

Цифровая трансформация образовательного процесса – реальность наших дней. Наступивший период рефлексии о последствиях пандемии COVID–19, ясно дает понять, что без широкого применения ин-

формационно-коммуникационных технологий (ИКТ) процесс образования уже не мыслим. Молниеносное развитие цифровой экономики как маяка инноваций, проникает и в современную систему образования, которая обязана выпускать специалистов, соответствующих требованиям информационной эпохи.

Умение подстраиваться к требованиям современного мира является важным аспектом для карьерного роста молодого специалиста. А также является вызовом для современной системы образования. Выступив катализатором необратимых изменений в сфере образования, пандемия коронавирусной инфекции, обнажила недостатки дистанционного обучения, которые не позволяют использовать его в качестве основной формы обучения [Аналитический доклад 2020].

Наиболее перспективной формой организации образовательного процесса в условиях его цифровой трансформации видится так называемое смешанное обучение (blended learning), предполагающее чередование онлайн- и очного форматов обучения. Несмотря на тот факт, что в научном сегменте существует большое количество публикаций о смешанном обучении, вопрос о содержании термина «смешанное обучение» на сегодняшний день остается открытым.

Первоначально наряду с термином «смешанное обучение» использовались такие термины как: «гибридное обучение» (hybrid learning), «веб-расширенное обучение» (web-enhanced instruction), «обучение в смешанном режиме» (mixed-mode instruction), а также «наставление через технологии» (technology-mediated instruction). На основании критерия или критериев, положенных в основу определения, авторы дают различные определения термину «смешанное обучение».

Рассмотрим некоторые из определений. Так, Грэхэм Ч.Р. полагает, что смешанное обучение – «Система смешанного обучения сочетает обучение лицом к лицу с компьютерным обучением» [Graham 2006: 5]. Данный термин предполагает, что основными составляющими смешанного обучения являются очное и онлайн-обучение. Главным критерием данного определения является различие в форме преподавания.



Аллен И. и Симэн Дж. дают определение, которое трактует смешанное обучение как «... курс, который сочетает в себе онлайн- и личную доставку. Значительная часть контента доставляется онлайн, обычно использует онлайн-дискуссии и, как правило, имеет меньшее количество очных встреч» [Allen, Seaman 2010: 5]. По мнению этих авторов, доля онлайн-контента в смешанном обучении должна составлять от 30 % до 79 %.

Стакер Х. и Хорн М. понимают под смешанным обучением «формальную образовательную систему в которой ученик учится: по крайней мере, частично через онлайн-обучение, с некоторыми элементами контроля учащихся над временем, местом, путем и/или темпом; по крайней мере, частично в контролируемом традиционном формате не дома; условия обучения каждого ученика в рамках курса или предмета связаны между собой для обеспечения интегрированного учебного опыта» [Blended Learning 2020].

В своей работе мы будем придерживаться определения, предложенного Е.В. Костиной, в котором отражается специфика перевода с английского языка на русский термина *blended learning*, а именно слово *learning* (учение), означающее процесс получения знаний и формирования навыков и умений, в котором ученик является активно действующим субъектом. «Смешанное обучение – это не только комбинация формальных и неформальных средств обучения, но и сочетание различных способов подачи учебного материала (очное *face-to-face*, электронное *online learning* и самостоятельное обучение *self-study learning*) с использованием методики управления знаниями» [Костина 2010: 142].

Как и любая модель обучения, смешанное обучение имеет свои принципы эффективной реализации, которые необходимо учитывать при построении данной модели обучения: «ученик – в центре образовательного процесса. Учитель формирует уникальный учебный опыт каждого ученика. Поэтому он проектирует не просто урок, а формирование учебного опыта в деятельности. Ориентация – не только на знания, но и на компетенции, способы деятельности, вытекает из предыдущего пункта. Персонализация...» [Андреева 2020: 11].

Ранее мы отмечали, что основная задача образования в высшем учебном заведении – это подготовить конкурентоспособных специалистов «... свободно владеющих профессией и ориентирующихся в смежных областях деятельности, способных к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, компетентных, ответственных, обладающих, наряду с перечисленным, и культурой профессиональной деятельности [Абдеева 2010: 70].

Необходимым условием востребованности любого выпускника вуза на общем рынке труда является знание английского языка. Используя модель смешанного обучения при обучении ESP (английский для специальных целей) можно сформировать у студентов личностно-деловые, профессиональные и управленческие компетенции. Например, умение самостоятельно планировать и организовывать свою деятельность, учитывая конечный результат; умение работать в информационном пространстве; нацеленность студента на успех; умение преодолевать возникающие трудности и доводить начатое дело до конца, несмотря на возникающие препятствия и т. д. К сожалению, данная модель в процессе обучения иностранному языку в вузе не используется активно.

Отсутствие широкого выбора учебных курсов с дополнительными онлайн-ресурсами, печатных учебников по специализациям вуза является одной из самых серьезных причин, препятствующей применению технологии смешанного обучения на уроках английского языка. Можно найти курсы «English for Tourism», «English for Computers and the Internet» или «English for Engineering», но довольно трудно или невозможно найти готовые курсы для специалистов по работе с молодежью или медиакоммуникациям.

В данной статье речь пойдет об эффективности использовании MOOC (массовых открытых онлайн курсов, или Massive Open Online Courses) для обучения английскому языку в курсе ESP. Автор статьи, обучая ESP (английский для журналистов, английский для специалистов по медиакоммуникациям и работе с молодежью), интегрировал такие курсы в содержание вышеуказанных учебных программ. Приоб-

ретенный опыт позволил сделать ряд выводов и наметить перспективные направления в использовании материалов МООК в обучении иностранным языкам. МООК представляет собой электронный интерактивный обучающий курс на конкретную тему, который свободно доступен в Интернете.

Как правило, курс состоит из коротких видео-лекций от 4 до 12 минут, за которыми следуют тексты с заданиями и другими мультимедийными материалами. Учащийся, прослушав видео-лекцию, получает возможность закрепить знания за счет предлагаемых заданий и проверить себя, выполнив тест, а иногда, просмотрев и оценив работы других участников курса.

Исходя из опыта использования МООК, можно выделить три типа интеграции в учебный процесс университетов:

- «1) встраивание МООК в смешанный формат обучения,
- 2) замена части очных курсов образовательной программы на онлайн-дисциплины,
- 3) создание программы онлайн-магистратуры, в которой все курсы читаются в формате МООК» [Семенова, Вилкова 2017: 119].

В данной статье нас интересует первый тип интеграции МООК в учебный процесс, а именно встраивание МООК в смешанный формат обучения.

Смешанное обучение с использованием МООК может быть «реализовано на разных уровнях учебного процесса. А именно:

- на уровне учебного плана (в онлайн выводятся те или иные элементы образовательной программы – модули, дисциплины, курсы, факультативы, практики);
- на уровне учебного предмета (в онлайн выводятся некоторые разделы или некоторые этапы работы в рамках учебного предмета);
- на уровне раздела или темы в рамках учебного предмета (различное соотношение online/life при реализации типовых дидактических этапов освоения учебной темы – изучение нового материала, закрепление, контроль);
- на уровне учебного занятия (в рамках одного занятия чередуются этапы «живого» обучения и онлайн-работы студентов)» [Блинов, Есенина, Сергеев 2021: 6].

Рассмотрим пример использования платформы FutureLearn в процессе преподавания дисциплины «Профессиональный английский» для студентов второго курса филологического факультета Пермского государственного национального исследовательского университета по направлению подготовки бакалавров «Медикоммуникации» и студентов третьего курса филологического и философско-социологического факультетов по направлению подготовки бакалавров «Журналистика» и «Организация работы с молодежью» соответственно.

Всего в эмпирическом исследовании приняли участие 45 студентов (16 человек – второкурсники и 29 человек – третьекурсники). На указанной выше платформе были выбраны 3 курса: для студентов направления «Организация работы с молодёжью» – курс What is Leadership? (Deakin University); для студентов направления «Журналистика» – курс International Communication (Shanghai International Studies University); для студентов направления «Медикоммуникации» – курс The Power of Social Media (University of Southampton).

Обучение на платформе FutureLearn для студентов третьего курса проходило с применением модели включения MOOK в качестве материала для организации самостоятельной работы студентов, но не менее 30 % от общего времени усвоения дисциплины. При этом модель смешанного обучения «перевернутый класс» (Flipped Class) была использована нами. На втором курсе мы использовали модель смешанного обучения «кейс-стади» (Case-study).

Студенты дома просматривали введение, видео-лекции и материалы, выполняли письменные задания. Непосредственно на уроках больше внимания было уделено развитию навыков и умений говорения. Обучаясь на этих курсах, студенты имели возможность самостоятельно поработать над лексикой как расширяя свой активный, так и пассивный словарь.

В ходе выполнения заданий для успешного прохождения курса студентам необходимо было использовать дополнительные источники и словари. Благодаря использованию MOOK и аудиторным занятиям была достигнута большая эффективность прохождения курса «Профессиональный английский».

Студенты также ответили на ряд вопросов. Опрос проходил в два этапа. Первый этап проходил до начала работы с MOOK, а второй этап проходил после окончания работы с курсом.

На первом этапе студенты должны были ответить на 3 вопроса, а именно:

1) Проходили ли вы когда-либо массовые открытые онлайн-курсы (MOOK)?

2) Если да, то на каком языке?

3) С какими трудностями вы встретились во время прохождения MOOK на английском языке?

Каковы же результаты ответов?

65 % студентов ответили, что они никогда не проходили MOOK

35 % студентов ответили, что проходили MOOK на русском языке

5 % студентов ответили, что проходили MOOK на английском языке.

Что касается трудностей, то 65 % студентов отметили трудности, связанные с языком. И только 5 % студентов отметили, что не испытывали никаких трудностей.

После окончания работы с MOOK, студентов попросили оставить отзывы, ответив также на три вопроса:

1. Был ли данный курс полезен и актуален для вас?

Ответ ДА – 43 студента

Ответ НЕТ – 1 студент

Ответ ЗАТРУДНЯЮСЬ ОТВЕТИТЬ – 1 студент

2. Был ли язык курса труден для вас?

Ответ ДА – 8 студентов

Ответ НЕТ – 5 студента

Ответ МЕСТАМИ – 22 студента

3. Что вам понравилось в курсе?

a) to write comments expressing thoughts

b) to learn different people's opinion

c) to learn some new facts

4. Будите ли вы рекомендовать данный курс другим?

Ответ ДА – 40 студента

Ответ НЕТ – 3 студента

Ответ ЗАТРУДНЯЮСЬ ОТВЕТИТЬ – 2 студента

Таким образом, использование смешанной формы обучения с интеграцией MOOK на уровне учебного предмета, раздела, темы в рамках учебного процесса или на уровне учебного занятия, применяя такие модели смешанного обучения как: «кейс-стади» и «перевернутый класс» позволяет системе профессиональной иноязычной подготовки становится более эффективной в период цифровой трансформации образовательного процесса.

### Список литературы

Абдеева Н.А. Роль информационно-коммуникационного обеспечения в подготовке будущих юристов // Вестник Читинского государственного университета. 2010. № 3 (60). С. 70–73.

Аналитический доклад Министерства науки и высшего образования Российской Федерации «Уроки стресс–теста: вузы в условиях пандемии и после нее». URL: [www.hse.ru](http://www.hse.ru) (дата обращения: 01.04.2023).

Андреева Н.В. Педагогика эффективного смешанного обучения // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 3. С. 8–20.

Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология // Высшее образование в России. 2021. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-smeshannogo-obucheniya-organizatsionno-didakticheskaya-tipologiya> (дата обращения: 08.04.2023).

Костина Е.В. Модель смешанного обучения (Blended Learning) и ее использование в преподавании иностранных языков // Известия высших учебных заведений. Серия «Гуманитарные науки». 2010. Т. 1. № 2. С. 141–144.

Семенова Т.В., Вилкова К.А. Типы интеграции массовых открытых онлайн-курсов в учебный процесс университетов // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 6 (112). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/typy-integratsii-massovyh-otkrytyh-onlayn-kursov-v-uchebnyu-protsess-universitetov> (дата обращения: 08.04.2023).

Allen I.E., Seaman J. Class Differences: Online Education in the United States. Babson Park: Babson Survey Research group; The Sloan Consortium, 2010. 30 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529952.pdf> (дата обращения: 18.03.2023).

Blended Learning // Christensen Institute. 2020. URL: <https://www.christenseninstitute.org/blended-learning/> (дата обращения: 18.03.2023).

Graham C.R. Blended learning systems: Definition, current trends and future directions // The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs / Eds. C.J. Bonk, C.R. Graham. San Francisco: Pfeiffer, 2006. P. 3–21.

## THE USAGE OF MOOCS FOR ESP BLENDED LEARNING AT DIGITAL LEARNING TRANSFORMATION

**Svetlana V. Snegova**

Ph. D. (Education), Associate Professor,  
Perm State University

*Digital transformation of the educational process is the reality of our days. The coming period of reflection on the consequences of the COVID-19 pandemic makes it clear that without the widespread use of information and communication technologies (ICT), the education process is no longer conceivable. The lightning-fast development of the digital economy as a beacon of innovation also penetrates into the modern education system, which is obliged to produce specialists who meet the requirements of the information age. In the article, the issue of MOOCs effective usage for ESP blended learning at digital learning transformation. The paper summarizes the author's experience of MOOCs (FutureLearn platform) integration into ESP blended learning using «flipped class» and «case – study» models within a lesson's topic, unit or a lesson.*

*Keywords: MOOCs, blended learning, digital learning transformation, information and communication technologies (ICT), ESP, «flipped class», «case-study».*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА**

**Ксения Андреевна Юферева**

преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет

*Профессиональная литература, которая способствует знакомству со специальной лексикой, играет существенную роль в обучении студентов иностранным языкам. Различные научные тексты и аутентичные статьи, которые призваны помочь в овладении профессионально-ориентированной лексикой, просто необходимы. Тем не менее, преподаватели иностранных языков должны обращаться и к художественным текстам. В статье поднимается вопрос о важности и актуальности чтения художественных текстов в обучении студентов-юристов английскому языку. В статье перечислены литературные произведения, которые используются на занятиях по английскому языку со студентами юридических специальностей. Целью статьи является поэтапное описание работы с рассказом «Убить или не убить». На каждом этапе предлагаются задания, которые способствуют развитию умений профессиональной монологической, а также письменной речи студентов юридического факультета.*

*Ключевые слова: художественная литература, студенты-юристы, методика работы с рассказом, ролевая игра, английский язык.*

Профессиональная литература, которая способствует знакомству со специальной лексикой, играет существенную роль в обучении студентов иностранным языкам. Различные научные тексты и аутентичные статьи, что призваны помочь в овладении профессионально-ориенти-



рованной лексикой, просто необходимы. Тем не менее, преподаватели иностранных языков должны обращаться и к художественным текстам.

Чтение художественной литературы имеет ряд преимуществ. Рассмотрим некоторые из них. Во-первых, чтение художественных текстов способствует развитию устной речи, обогащает словарный запас. Во время чтения текста учащийся повторяет слова и грамматику иностранного языка, запоминает написание слов, значение словосочетаний, таким образом, совершенствует свои знания изучаемого языка [Цвирко 2014: 224]. Исследователь А.Е. Пирогова утверждает, что «Чтение художественной литературы позволяет отойти от стандартизированных учебных текстов и познакомиться студентов с современным «живым» языком» [Пирогова 2014: 231]. Во-вторых, чтение художественных произведений знакомит с культурой и литературой страны изучаемого языка. Оно способствует развитию лингвострановедческого компонента, поскольку при чтении студент получает определенную информацию социокультурного плана. Необходимо отметить, что работа с художественной литературой помогает в преодолении языкового барьера, так как заставляет студента в той или иной степени сочувствовать героям, вызывает у него определенные эмоции. Исследователь Е.И. Цвирко отмечает: «Одной из основных черт художественного произведения считается фабульность. Читатель ждет разрешения конфликта. Волнение, связанное с интригой, заставляет его сосредоточить внимание на мотивировке поступков героев» [Цвирко 2014: 225]. Таким образом, работа с художественной литературой развивает воображение, способность переосмысливать информацию, анализировать и систематизировать прочитанный материал.

При подборе художественного материала для чтения со студентами надо иметь в виду многие моменты. Например, следует учитывать тот факт, что количество часов, отводимых на обучение английскому языку студентов неязыковых вузов, чрезвычайно мало. Поэтому предпочтительно чтение не больших романов (они подойдут для самостоятельного изучения дома или для чтения с «продвинутыми» группами), а только отдельных глав или законченных произведений малых форм. На данном типе художественного текста и хотелось бы сосредоточиться в настоящей статье.

На занятиях со студентами – юристами мы читаем произведения классической литературы и современные произведения. Например, детективные рассказы Агаты Кристи, в основе сюжета которых лежат расследования преступлений знаменитыми детективами. Отрывок из романа американской писательницы Харпер Ли «Убить пересмешника» (To Kill a Mockingbird, 1960), в котором подробно описывается судебный процесс, заслуживает особого внимания. Данный отрывок позволяет познакомиться со ступенями судебного процесса. Студенты читают вступительные, заключительные речи адвокатов, предоставленные доказательства, показания сторон и показания других свидетелей.

Более подробно хотелось бы остановиться на рассказе «To Kill or not to Kill», в котором рассматриваются семейные отношения, остро встает вопрос морального выбора. В данном произведении поднимается тема домашнего насилия. Благодаря данному рассказу можно не только обсудить семейные взаимоотношения, но и познакомиться с правами, законами, работой социальных организаций в России и за рубежом.

В центре рассказа семья Френка Ремингтона, его жена и двое детей, 14 и 16 лет. Сам Френк неуравновешенный человек, который очень жестоко обращается со своей семьей. В начале рассказа описывается семья Френка, что его отец тоже был агрессивным человеком и грубо обращался с сыном, затем он пошел в армию, и сейчас работает помощником шерифа в небольшом городе штата Вайоминг. Один случай меняет всю ситуацию в семье Френка. Однажды он ударил сына за то, что тот не играет в футбол, как, по его мнению, должны делать настоящие мужчины, а читает книги. В тот момент его сын Денис не ответил отцу. Но ночью, когда тот уснул, взял пистолет и выстрелил, несмотря на доводы сестры и на расстроенный взгляд матери. На следующий день следствием выясняется, что Денис стрелял уже в мертвое тело, так как его отец умер от сердечного приступа.

Методика обучения чтению предполагает организацию последовательной работы с текстом, включая предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы [Гальскова 2017: 187; см. также Бредихина, Заинчковский 2023]. На предтекстовом этапе необходимо снять языковые трудности: выделить и проговорить слова (особенно сложные в произносительном плане), записать некоторые опорные слова и слово-

сочетания, которые пригодятся при распознавании их в тексте. Можно выделить следующие слова и словосочетания, to be beaten and abused repeatedly, such treatment, natural order of things, manly society, criminal justice, deputy sheriff, violent man и другие. Перед прочтением произведения студентам предлагается по названию и по отдельным словам и словосочетаниям предположить, о чем пойдет речь в рассказе.

Чтобы сделать процесс чтения более увлекательным студентам предлагается прочитать текст частями. Условно разделим текст на пять смысловых частей. После каждой части – небольшое обсуждение и вопросы о том, что нас ждет в следующей части. После первого отрывка о семье Френка учащимся необходимо ответить на вопросы, какой Френк станет в будущем, будет ли он хорошо относиться к членам своей семьи или будет таким же человеком, как его отец. Здесь мнения студентов разделились. Кто-то считает, что Френк не будет таким жестоким, как его отец. Кто-то придерживается противоположного мнения и считает, что всю свою обиду Френк будет вымещать на близких ему людях. Студентам было интересно предполагать, как в итоге поступит его сын Денис, совершит ли он преступление или нет.

Послетекстовый этап содержит задания, направленные на: 1) проверку понимания прочитанного; 2) выражение учащимися своего отношения к содержанию прочитанного — использование полученной информации для построения собственных устных и (или) письменных высказываний. Задания в проверке понимания должны согласовываться с предложенной учащимся смысловой задачей, обеспечивая тем самым управление соответствующим видом чтения. Эти задания могут иметь форму тестов или предполагать устные (письменные) открытые вопросы (ответы). Вторая группа заданий предназначена для последующего после прочтения текста взаимосвязанного развития умений в продуктивных видах речевой деятельности, то есть в говорении и (или) письме.

Для активации лексического материала и проверки понимания прочитанного подойдут различные задания.

I. Fill in the gaps with the following words.

Violent, rifles and shotguns, treatment, victim, fell asleep, disappointment.

1. His father had been a ... man.

2. He continued to wear his service revolver in the house and he had several...

3. Young people were subject to rough ... for the most minor offences.

4. Barbara, their mother, rushed out to complain but became a ... too.

5. Dennis waited till his father ..., called Diane and both children went into the room where Frank lay on the sofa.

6. Unable to gaze at the result of his action, Dennis looked up and saw his mother staring from the doorway with ...

II. Put the phrases in the dialogue in the correct order.

“God damn it! Go play ball! What are you, a fairy?” yelled the father to his son.

“No! I want to read.”

“Oh. Dad!” Dennis started to say.

“Hey, Danny! Why don’t you go play football?” Frank said.

III. Read the sentences and say TRUE or FALSE.

1. Frank Remington had been born and raised in London, England.

2. Marriage and two children, a boy and a girl, followed shortly.

3. Like his mother, Frank was a kind man.

4. On one occasion Frank found Dennis dancing on the front porch.

5. Dennis waited till his father fell asleep; called Diane and both children went into the room where Frank lay on the sofa.

6. Next day – after Frank had been locked up – the coroner’s office made an interesting discovery.

IV. Make up 10 questions to the text.

После составления вопросов студентам предлагается поработать в парах и ответить на вопросы друг друга. После этого студентам можно предложить задания, которые будут способствовать развитию умений говорения и письма. 1. Write a summary of the text. 2. Retell the story as the mother, one of the children, the neighbour or the policeman. 3. Make up dialogues between Dennis and Diane (about their father), the two neighbours (about the Remingtons), Dennis and the social worker. 4. There are plenty of ideas that can be followed up and lots of potential endings to this story. Imagine and write the rest of the story.

Итак, рассказ «To Kill or not to Kill» позволяет увеличить пассивный и активный лексический запас студентов-юристов, развить умение

использования лексических единиц в речи. Кроме того, предложенные задания развивают умения говорения (монологическую и диалогическую речь), также развивают письменную речь студентов.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что и отечественные, и зарубежные методисты наблюдают положительное влияние использования художественного текста на занятиях по английскому языку, отмечая несомненные преимущества художественного слова для языкового и эстетического развития обучаемых. Кроме таких очевидных преимуществ использования литературы, как аутентичный и естественный язык, развитие языковых навыков, обогащение и развитие устной речи, а также эмоциональных и психологических преимуществ, существует и еще одно, непосредственно связанное с академичностью процесса обучения. Чтение художественного текста обеспечивает общую грамотность и позволяет развить навыки критического мышления, умения прогнозировать, анализировать, которые необходимы для формирования грамотного специалиста в любой сфере.

#### Список литературы

Бредихина И.А., Заинчковский М.М. Отражение реалий иноязычной культуры в учебниках английского языка // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 71–78.

Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. М.: КНОРУС, 2017. 390 с.

Пирогова О.Е. Чтение художественной литературы как средство формирования языковой личности // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Филология». 2014. № 1. С. 231–235.

Цвирко Е.И. Художественный текст как предмет аналитического чтения // Материалы I Международной Интернет–конференции «Актуальные проблемы гуманитарного образования». 2014. С. 223–225. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/95196/1/%d0%a6%d0%b2%d0%b8%d1%80%d0%ba%d0%be%20%d0%95.%d0%98..pdf> (дата обращения: 12.02.2023).

Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. Учебно-методическое пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2005. 253 с.

Collie J. Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities. Cambridge University Press, Cambridge, 1987. 233 p.

## USING LITERARY TEXTS IN TEACHING LAW FACULTY STUDENTS READING IN THE ENGLISH LANGUAGE

**Kseniya A. Yufereva**

Lecturer of the English Language and Intercultural Communication Department,  
Perm State University

*Professional literature, which promotes familiarity with special vocabulary, plays an essential role in teaching students foreign languages. Various scientific texts and authentic articles that are designed to help in mastering a profession-oriented vocabulary are simply necessary. Nevertheless, teachers of foreign languages should also refer to artistic texts. The article raises the issue of the importance and relevance of reading literary texts in teaching law students English. The article lists literary texts which are used in English classes with law students. The article is aimed at a step-by-step description of work with the story «To Kill or not to Kill». The stages of working with the story are mentioned and different tasks, which help to develop professional speaking and writing skills of law students, are suggested.*

*Keywords: fiction, law students, methods of working with a story, role play, English language.*

## РЕАЛИЗАЦИЯ ФОРМ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ПГНИУ

**Оксана Владимировна Манжула**

кандидат филологических наук,

доцент кафедры английского языка профессиональной коммуникации,

Пермский государственный национальный исследовательский университет

*В статье предпринята попытка наиболее полно представить весь перечень реализуемых форм дистанционного обучения студентов английскому языку в Пермском государственном национальном исследовательском университете. В работе показано, как данные формы обучения были реализованы в конкретных дисциплинах. Отмечается обоснованность конкретных форм обучения и особенности в ходе их реализации. В статье дается предыстория дистанционного обучения в целом и его применение в СССР и России. Показано кардинальное различие прежних форм дистанционного обучения от современных. Также рассматриваются уникальные учебные материалы, которые были использованы при проведении дистанционного обучения. Подчеркивается, насколько данные формы уместны при обучении с использованием современных инновационных методов и средств обучения.*

*Ключевые слова: дистанционное обучение, английский язык, ПГНИУ, формы дистанционного обучения.*

Современные технологии позволяют обучаться на расстоянии. Так, стало возможным получить образование на расстоянии в другом городе, другой стране. В силу объективных обстоятельств, стало необходимым обучаться, не посещая аудитории. Положительной стороной пандемии коронавируса стало то, что она дала толчок в развитии технологий, в том числе, технологий дистанционного обучения.

На наш взгляд, достаточно полное и емкое определение дано дистанционному обучению исследователем А.А. Артюховым, который утверждает, что дистанционное обучение – это «образовательный процесс с применением совокупности телекоммуникационных технологий, имеющих целью предоставление возможности обучаемым освоить основной объём требуемой им информации без непосредственного контакта обучаемых и преподавателей в ходе процесса обучения (который может проходить как в синхронной, так и в асинхронной форме), и могущий являться как самостоятельной формой обучения, так и дополнением к другой более традиционной форме обучения (очной, очно-заочной, заочной или экстернату), при необходимости давая возможность человеку изучить курс подготовки, переподготовки или повышения квалификации по требующимся ему дисциплинам, не слишком меняя привычный для него образ жизни» [Артюхов 2021: 51].

Обучение на расстоянии как таковое начало практиковаться довольно давно. Так в России в конце XIX в. велось корреспондентское обучение. В рамках этого типа обучения, если обучающийся не мог присутствовать лично на занятиях, он снабжался учебными материалами по почте. Осваивая эти материалы, обучающийся вел переписку с преподавателями, а экзамены мог сдавать определенному доверенному лицу. Однако в силу ряда очевидных обстоятельств широкого применения в то время такая система обучения не нашла.

В конце XIX века по частным инициативам открылись Народные университеты, в которых можно было учиться удалённо: желающим высылались тексты лекций, списки литературы и задания для самостоятельной работы.

В XXI в. дистанционное обучение приобрело новый смысл, цели и задачи, получило новые технологические решения. Сейчас мы воспринимаем дистанционное обучение как взаимодействие преподавателя и студентов на расстоянии, которое включает в себя все необходимые для процесса обучения компоненты: цели, задачи, методы, содержание, организацию и средства обучения. Оно реализуется посредством специальных средств интернет-технологий и происходит в интерактивном режиме. В связи с этим, в учебный обиход введено понятие «дистанционные образовательные технологии».



Таковыми считаются «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением средств информатизации и телекоммуникации, при опосредованном или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника» (ст. 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий») [Об образовании в Российской Федерации: эл. ресурс].

В настоящее время, дистанционное обучение – это форма получения образования, которая используется совместно с очной формой обучения, с использованием как традиционных, так и инновационных методов и форм обучения, и с обязательным использованием компьютерных технологий. Дистанционное обучение может применяться как на протяжении всего процесса обучения, так и вводиться периодически, в связи с ситуационными потребностями.

Так, дистанционное обучение может вводиться в период эпидемий или если студенты и преподаватель находятся в разных городах [см., например, Друцко 2021: 96–105; Красавцева 2018: 132–136; Манжула 2019, 2019а].

В статье рассматривается дистанционное обучение, которое практиковалось с 2020 г. по 2022 г. в Пермском государственном национально-исследовательском университете. Данный вид обучения вводился в связи с пандемией Ковид-19. В дистанционном обучении применяются следующие формы: чат-занятия, веб-занятия, телеконференции [Шевченко, Ивко 2018].

В.В. Попов утверждает, что «инновационное развитие неизменно связано с поиском путей решения проблем инновационной практики педагогов, реализующих и разрабатывающих инновационные модели» [Попов 2003: 3]. В нашем вузе широко практикуется большой спектр уникальных проектов, которые позволяют реализовать инновации. Все перечисленные формы представлены при организации дистанционного обучения.

Чат-занятия – это занятия, которые проводятся при посредстве чатов (при полном или частичном их применении). В данном случае общение преподавателя и студентов происходит синхронно. Это может быть как коллективный чат, так и индивидуальный. Чат-занятия про-

водятся на занятиях по учебнику «Базовый английский язык» на платформе moodle на ресурсе online.psu.ru, разработанном кафедрой английского языка профессиональной коммуникации. Чат-занятия активно проводятся при проведении индивидуальных консультаций.

К веб-занятиям относятся дистанционные лабораторные занятия. Они проводятся на всех факультетах и формах обучения, как в бакалавриате и специалитете, так и в магистратуре. Так, лабораторные занятия он-лайн проводились по предметам «Базовый иностранный язык (английский)», «Foreign Language (English) [Basic Level]», «Академическая и профессиональная коммуникация на иностранном языке (английский) [Базовый уровень]», «Академическая и профессиональная коммуникация на иностранном языке (английский) [Продвинутый уровень]» «Письменная иноязычная коммуникация в академической и профессиональной среде», «English for Travelling the world», «Иностранный язык в профессиональной сфере деятельности (английский)», «Иностранный язык (английский) [Базовый уровень] [для иностранных граждан]», «Иностранный язык для продолжающих (английский) [бакалавриат]».

По предмету «Базовый иностранный язык (английский)» дистанционное обучение проходило по электронному учебнику на платформе moodle, разработанному кафедрой английского языка профессиональной коммуникации ПГНИУ.

Данный комплекс состоит из четырех модулей: «Life\_at\_University», «Crosscultural communication», «Digital literacy» и «Environment». Каждый из модулей включает в себя разделы: Lead-in, Vocabulary, Reading, Grammar, Listening, Video и Quizes. Разработанный комплекс является комбинацией текстового редактора, электронной почты, электронных журналов. Также он обладает множеством атрибутов и возможностей современных компьютерных технологий, которые предоставляются платформой MOODLE.

В каждом из модулей студенты могут ознакомиться с текстовыми страницами, книгами, гиперссылками, высказать свое мнение на форуме, выполнить интерактивные упражнения, поработать с интерактивными текстами, выполнить тексты онлайн, пообщаться в чате. В процессе выполнения заданий создаются рейтинги результатов студентов, оценивающие их прогресс.

Исследователь А.И. Горожанов отмечает, что «тесты, которые могут содержать от одного до нескольких десятков тестовых заданий, являются маркерами прогресса обучающегося, поскольку для перехода к последующим модулям необходимо получить определённый балл за тест» [Горожанов 2016: 59].

По предмету «Базовый иностранный язык (английский)», «Foreign Language (English) [Basic Level]» занятия проводились по электронному учебнику «Терминологический инжиниринг на иностранном языке. Осваиваем терминологию специальности «Фармацевт», разработанным нашей кафедрой. Издание предназначено для студентов очного отделения магистратуры факультета современных иностранных языков и литератур, обучающихся по направлению «Терминологический инжиниринг на иностранном языке» и является дополнением к основной учебной литературе.

В пособии осуществляется формирование терминологической компетенции в ходе обучения студентов терминологии «Фармация» на английском языке. Каждый раздел знакомит обучающихся с терминологией раздела в ее контекстном употреблении, помогает отработать правильное произношение и способы транскрибирования; способствует достижению автоматизма при переводе терминов раздела, развитию орфографической грамотности, навыков чтения и пониманию дефиниций терминов, узнаванию терминов среди множества знаков, развитию умения составлять двух- и трехсловные термины и применять термины в профессиональной коммуникации. Формирование компетенций происходит в увлекательной форме, включающей как типичные задания на множественный выбор, сопоставление и заполнение пропусков, так и нестандартные для учебных пособий, ориентированных на студентов высших учебных заведений, задания на поиск слов во множестве букв, составление слов и предложений из перепутанных элементов и решение кроссвордов. Учебное пособие снабжено множеством ссылок и интерактивных заданий. Так, студенты смотрели обучающие видео, работали с видеозаданиями, выполняли альтернативные задания на подстановку терминов, множественный выбор, вели интерактивные дискуссии.

По предмету «Академическая и профессиональная коммуникация на иностранном языке (английский) веб-занятия проводились по разработанному нашей кафедрой электронному учебнику «Академическая и профессиональная коммуникация на иностранном языке (английский). Materials for Geo Studies».

Учебное пособие состоит из четырех глав, каждая из которых включает оригинальные тексты по специальности, а также комплекс интерактивных речевых упражнений, образцы коммуникативных ситуаций диалогической и монологической речи, соответствующих принципам современной коммуникативной методики.

Формирование компетенций происходит в увлекательной интерактивной форме, включающей как типичные задания на множественный выбор, сопоставление и заполнение пропусков, так и нестандартные для учебных пособий, ориентированных на студентов высших учебных заведений, задания на поиск слов во множестве букв, составление слов и предложений из перепутанных элементов. В учебнике содержится множество ссылок на видео и видеозаданий. В разделах, посвященных обучению реферированию текста и подготовке докладов и презентаций, содержится справочный материал, способствующий написанию и оформлению работ и выступлений.

По предмету «Письменная иноязычная коммуникация в академической и профессиональной среде» была создана интерактивная среда, построенная на принципах сотрудничества и поддержки, Студенты работали на специализированных сайтах, учились подавать заявки на гранты онлайн, работали в группах в чатах, составляли документы в онлайн-сервисах.

По предмету «English for Travelling the world» использовались учебные видеоматериалы, студенты учились работать с Интернет-агрегаторами по заказу билетов, туров, отелей, учились регистрировать билеты онлайн. Также они изучали информацию с туристических сайтов, составляли презентации о туристических объектах. Веб-занятия проходили в интерактивной форме, проводились ролевые игры онлайн с моделированием реальных жизненных ситуаций.

По предмету «Иностранный язык в профессиональной сфере деятельности (английский)» студенты работали со специализированными словарями и сайтами. Студенты читали тексты по специальности в Интернете, индивидуальное собеседование по ним проводилось в Скайпе.

По предмету «Иностранный язык (английский) [Базовый уровень] [для иностранных граждан]», проводились интерактивные занятия с использованием Skype.

По предмету «Иностранный язык для продолжающих (английский)» [бакалавриат] проводились интерактивные тематические ролевые игры онлайн; во время групповой работы студенты читали тексты, затем обменивались информацией с членами группы в своем чате и решали, какой проект выбрать для презентации. Затем демонстрировали презентации и проводили их обсуждение. Был обеспечен доступ студентов к различным тематическим группам обсуждения разделов курса, проблем, проектов в режиме он-лайн; проводился текстовый диалог и коммуникации между участниками процесса обучения; организовывалась компьютерная конференция данных – автоматический синхронный и асинхронный обмен данными и файлами; групповая работа студентов над единым сетевым документом; групповое использование единого сетевого приложения или разработка одного и того же документа в реальном масштабе времени.

На занятиях было предусмотрено регулярное использование мультимедиа-ресурсов, в частности, аудиоматериалов и видеофильмов для тренировки всех основных видов языковой деятельности и погружения студентов в реальную языковую среду. Наряду с обучением чтению, письму, слушанию и говорению, студенты учились технике презентации на английском языке и сопровождению своих выступлений мультимедиа-презентациями. Студентам предлагается использовать обучающие Интернет-ресурсы. Процесс создания тестовых заданий был автоматизирован.

Телеконференции проводились на основе списков рассылки с использованием электронной почты. Таким образом, при обучении студентов дисциплинам, связанным с изучением английского языка, дис-

танционно в ПГНИУ задействуются все методы дистанционного обучения. Данные методы используются в зависимости от способа коммуникации преподавателей и обучаемых.

Для осуществления дистанционного обучения создаются и подбираются различные образовательные ресурсы: электронные, аудиоматериалы и видеоматериалы, электронные и интерактивные учебные пособия, доставляемые посредством сети Интернет.

### Список литературы

Артюхов А.А. Некоторые аспекты теории и практики организации «дистанционного обучения» при изучении географии в основной школе // Международный научно-исследовательский журнал. Вып. 5. 2021. С. 49–56.

Горожанов А.И. LMS Moodle как инструмент разработки курсов иностранных языков – узлов обучающей виртуальной среды // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки. М.: Изд-во «Московский государственный лингвистический университет», 2016. № 17(756). С. 55–64.

Друцко Н.А. К вопросу о формировании языковой среды в условиях нелингвистического вуза // Евразийский гуманитарный журнал. 2021. № 4. С. 6–105.

Красавцева Н.А. Принципы формирования межкультурной компетенции // Евразийский гуманитарный журнал. 2018. № 4. С. 132–136.

Манжула О.В. Принципы установления связей в лингвистических онтологиях // Евразийский гуманитарный журнал. 2019. № 2. С. 29–34.

Манжула О.В. Использование системы MOODLE в обучении английскому языку бакалавров естественнонаучных факультетов ПГНИУ // Евразийский гуманитарный журнал. 2019а. № 3. С. 117–122.

Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) (с изм. и доп., вступ. в силу с 28.02.2023). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс» (дата обращения: 24.02.2023).

Попов В.В. Организационно-педагогические условия развития инновационного потенциала педагога в учреждении дополнительного образования детей. Дис. ... к. пед. н. Оренбург, 2003. 179 с.

## IMPLEMENTING DISTANCE LEARNING IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT PSU

**Oksana V. Manzhula**

Ph. D. (Philology),

Associate Professor of the Department of English for Professional Communication,  
Perm State University

*The paper attempts to present the whole list of distance learning forms for English language students at Perm State National Research University in the fullest possible way. The paper shows how these forms of learning have been implemented in specific disciplines. The validity of particular forms of learning and peculiarities in the course of their implementation are noted. The paper gives the prehistory of distance learning in general and its application in the USSR and Russia. The cardinal difference between previous forms of distance learning and modern ones is shown. The unique educational materials that have been used in distance learning are also discussed. It emphasizes how appropriate these forms are for learning with the use of modern innovative methods and means of learning.*

*Keywords: distance learning, English, PSU, forms of distance learning.*

*Научное издание*

## **Иностранные языки в контексте культуры**

Сборник статей по материалам  
XX международной научно-практической конференции,  
посвященной 20-летию факультета современных  
иностранных языков и литератур

(г. Пермь, ПГНИУ, 3 апреля 2023 г.)

Ответственный редактор  
д. филол. н., проф. *С.В. Шустова*

Издается в авторской редакции  
Компьютерная верстка: *Л.Н. Голубцова*

---

Подписано в печать 24.04.2023. Формат 60×84/16  
Усл. печ. л. 11,63. Тираж 300 экз. Заказ 63

---

Пермский государственный  
национальный исследовательский университет

Управление издательской деятельности  
614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15  
Тел.: (342) 239-66-36

Отпечатано в полиграфическом отделе  
614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15  
Тел.: (342) 239-65-47