

Научное издание

# ВЕСТНИК

Луганского государственного  
педагогического университета

Серия 3

Филологические науки  
Медиакоммуникации

№ 2 (76)  
2022



№ 2 (76) • 2022 ВЕСТНИК ЛУГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



**КНИГА**

Издатель ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
«Книга»

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 91011, т/ф (0642)58-03-20

Министерство образования и науки  
Луганской Народной Республики  
Государственное образовательное учреждение  
высшего образования  
Луганской Народной Республики  
«Луганский государственный педагогический университет»

# ВЕСТНИК



Луганского  
государственного  
педагогического  
университета

---

Серия 3

Филологические науки  
Медиакоммуникации

№ 2(76) • 2022

Сборник научных трудов



Луганск  
2022

УДК 08:378.4(477.61)ЛГПУ:[80+070(062.552)]  
ББК 95.4я43+80я5+76я5  
В 38

Учредитель и издатель  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Основан в 2015 г.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации  
№ ПИ 000196 от 22 июня 2021 г.

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

**Главный редактор**

Синельникова Л. Н. – доктор филологических наук, профессор

**Заместитель главного редактора**

Ротерс Т. Т. – доктор педагогических наук, профессор

**Выпускающий редактор**

Калинина Г. Г. – заведующий редакционно-издательским отделом

**Редактор серии**

Новикова А. А. – кандидат филологических наук, доцент

**Состав редакционной коллегии серии:**

Дяговец И. И.	– доктор филологических наук, профессор
Иванов Е. Е.	– кандидат филологических наук, доцент
Калинкин В. М.	– доктор филологических наук, профессор
Колесникова С. М.	– доктор филологических наук, профессор
Кораблев А. А.	– доктор филологических наук, профессор
Кочетова С. А.	– доктор филологических наук, профессор
Кушнерук С. Л.	– доктор филологических наук, профессор
Ломакина О. В.	– доктор филологических наук, профессор
Марфина Ж. В.	– кандидат филологических наук, доцент
Озерова Е. Г.	– доктор филологических наук, профессор
Присянникова О. И.	– доктор филологических наук, доцент
Соболева И. А.	– кандидат филологических наук, доцент
Супрун В. И.	– доктор филологических наук, профессор
Теркулов В. И.	– доктор филологических наук, профессор
Шулежкова С. Г.	– доктор филологических наук, профессор

**В38 Вестник Луганского государственного педагогического университета** : сб. науч. тр. / гл. ред. Л. Н. Синельникова; вып. ред. Г. Г. Калинина; ред. сер. А.А. Новикова. – Луганск : Книта, 2022. – № 2(76) : Серия 3. Филологические науки. Медиакоммуникации. – 132 с.

Настоящий сборник содержит оригинальные материалы ученых различных отраслей наук и групп специальностей, а также результаты исследований научных учреждений и учебных заведений, обладающие научной новизной, представляющие собой результаты проводимых или завершенных изучений теоретического или научно-практического характера.

Адресуется ученым-исследователям, докторантам, аспирантам, соискателям, педагогическим работникам, студентам и всем, интересующимся проблемами филологических наук и медиакоммуникаций.

*Издание включено в РИНЦ*

*Печатается по решению Ученого совета Луганского государственного педагогического университета (протокол № 9 от 29.04.2022 г.)*

УДК 08:378.4(477.61)ЛГПУ:[80+070(062.552)]  
ББК 95.4я43+80я5+76я5

© Коллектив авторов, 2022  
© ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», 2022

## СОДЕРЖАНИЕ

### АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

- Васильева О. А.** Принцип антропоцентризма в современной автомобильной лексике (на примере английского языка).....5
- Грицкова Н. В., Шкурат А. В.** Концепт «здоровый» и его репрезентация в немецкой и английской лингвокультурах.....10
- Калюжная В. Ю., Кубракова М. В., Махтеева Е. Н.** Концепт «интеллигенция» в американской лингвокультуре.....16
- Каткова В. П.** Эрратив в рекламном тексте.....26
- Некрутенко Е.Б., Черникова Е.Д.** Особенности передачи экспрессивной прагматической функции романа Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер и философский камень» в переводе М. В. Спивак.....31
- Чередниченко В. М.** Лексические различия кантонского диалекта и путунхуа.....38
- Чумак-Жуль Т. В.** Лексические средства выражения категории рода в современном английском языке.....44

### ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ И ЛИТЕРАТУРНАЯ КРИТИКА

- Соболева И. А.** Жизнь слова русского в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля.....49
- Якименко Л. Н.** Аллюзия как средство создания комичного в современной литературе (на материале «Дневника Домового» Евгения ЧеширКо).....55

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Батальщикова Э. Ю., Гриднева А. Н.** Билингвальное обучение: преимущества и недостатки.....64
- Гончарова С. В.** Психологические аспекты изучения иностранных языков.....69
- Каткова В. П., Живора Е. В.** Структура готовности к профессиональной деятельности будущих переводчиков.....74
- Кузнецова А. В.** Контроль знаний в процессе преподавания иностранного языка.....80
- Латышева В. С.** Подход к выбору видеоматериалов при обучении иностранному языку.....85

<b>Пасечник В. С., Кузнецова А. В.</b> Современные подходы к преподаванию иностранного языка по профессиональному направлению.....	91
<b>Лепешкина Н. И.</b> Современные подходы к обучению английскому языку.....	97

**ПЕРЕВОД И МЕДИАКОММУНИКАЦИИ**

<b>Грязнова А. М.</b> Метонимический перенос как эффективное семантическое средство перевода свободных сочетаний.....	102
<b>Кисель В. С., Василькова И. Р.</b> Безэквивалентная лексика как проблема перевода.....	109
<b>Ляхович Ю. О.</b> Жанрово-стилистическая специфика интернет-коммуникации.....	114

<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....</b>	<b>121</b>
<b>ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ .....</b>	<b>124</b>

# АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

УДК 811.111'373.46:629

Васильева Ольга Александровна,  
канд. филол. наук, доцент кафедры  
английской и восточной филологии  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
envasio@gmail.com

## Принцип антропоцентризма в современной автомобильной лексике (на примере английского языка)

*В статье рассматриваются основные способы образования автомобильных номинаций с учетом современного антропоцентрического принципа. Статья раскрывает тенденции вербализации понятий с позиции отражения человека в языке. Также обобщены результаты исследования терминологии автомобильной отрасли, образованной путем метафорического переноса.*

**Ключевые слова:** антропоцентризм, автомобильная отрасль, номинация, метафорический перенос, термин.

На рубеже XX–XXI веков одним из актуальных вопросов исследования лексики английского языка выступает антропоцентризм. Явление антропоцентричности языка привело к появлению современного понятия «антропоцентрическая парадигма». Антропоцентрическая парадигма – это переключение интересов исследователя с объекта познания на субъект, другими словами, анализируется человек в языке и язык в человеке. Антропоцентрический принцип определяет человека «мерой всех вещей». Е. С. Кубрякова утверждает, что антропоцентризм, как особый принцип исследования, заключается в том, что научные объекты изучаются, прежде всего, по их роли для человека, по их значению в его жизнедеятельности, по их функциям для развития человеческой личности и ее усовершенствования. Антропоцентризм обнаруживается в том, что человек становится точкой отсчета в анализе тех или иных явлений, что он вовлечен в этот анализ, определяя его перспективу и конечные цели [3, с. 56].

Актуальность статьи обуславливается возросшим интересом современных лингвистов к изучению лексических инноваций отраслевой терминологии (лексики) с опорой на антропоцентризм. Также возникает необходимость исследования номинативных механизмов с учетом лингвокреативной деятельности человека в условиях современного технического прогресса в автомобильной промышленности.

Цель статьи – рассмотреть специфику проявления антропоцентризма в современной автомобильной лексике. Материалом исследования являются англоязычные автомобильные журналы «Motor Trend», «European Car» и «Car and Driver». Предметом исследования выступают лексические инновации в сфере автомобильной промышленности XXI века.

Процесс номинации – это знаковое отображение окружающей действительности, тем самым обеспечивая пополнение и расширение лексического словаря английского языка. «Языки – это иероглифы, в которые человек заключает мир и свое воображение ...» [1, с. 349]. В отличие от других типов мышления, лингвокреативное мышление имеет двоякую направленность. Оно, с одной стороны, отражает окружающую человека действительность, с другой самым тесным образом связано с наличными ресурсами языка. При создании новой языковой единицы человек всегда что-то использует уже наличествующее в данном языке [4, с. 418].

При создании лексических инноваций человек, прежде всего, исходит из своей насущной картины мира. Человек членит окружающий мир, опираясь на свое лингвокреативное мышление. «Используя различные ассоциативные связи, человек в данном случае использует не какие-то новые звуковые комплексы, а довольствуется уже имеющимися звуковыми комплексами. Здесь важно то, чтобы вновь возникшее понятие имело какую-то ассоциативную связь со старым понятием» [4, с. 430]. Обычный способ связать куски информации – это ассоциации, когда, вспомнив одно, мы вспоминаем и нечто связанное с ним. Одна из величин, объединённых ассоциативными отношениями, может легко служить в качестве «пускового механизма» для освобождения из памяти другой. Это и даёт основания предполагать, что таким образом организована и память, по принципу стратификации разных ассоциативных сеток и их иерархии [3, с. 100].

Для получения результата (ассоциации) человек руководствуется ментальными единицами (когнициями), в ходе которых информация обрабатывается, перерабатывается и фиксируется мозгом в виде телесных, качественных, количественных, чувственно-наглядных или сенсорно-моторных представлений. В результате когнитивной деятельности создаётся система смыслов, относящихся к тому, что индивид знает и думает о мире. Когнитивная лингвистика возникает на базе когнитивизма в рамках современной антропоцентрической парадигмы, существенно расширяющей горизонты лингвистических исследований [2, с. 200]. Мышление отражает объективную действительность на основе и через посредство практики. Практика общества неразрывно связана с деятельностью личности, индивидуальной практикой [4, с. 443].

Примером реализации антропоцентрического принципа при вербализации автомобильного понятия выступают семантические неологизмы: *bodylip*, *nose*, *facelifting*. Термины-неологизмы одной терминосистемы могут быть взяты за основу другой терминосистемой (процесс транстерминологизации). Прежде, чем войти в терминологическую систему другой науки, термины поддаются переосмыслению. Таким образом возникают межотраслевые омонимы. Слово *wing* обозначает не только крыло птицы, но и крыло автомобиля. Номинация *grille* используется не только в области кулинарии, но и в автомобильной отрасли в значении «решетка радиатора». В рамках современной антропоцентрической парадигмы, общеупотребительные слова нередко переходят в категорию автомобильных терминов, и тем самым наблюдается процесс терминологизации: *athletic car body*, *beautify*.



Принцип антропоцентризма прослеживается и на примере автомобильных номинаций с «модным» полупрефиксом *luxo-*: *luxo-crossover*, *luxo-sedan*, *luxo-utes*, *luxo-machine*, *luxo-cruiser*, *luxo-chic*. Тенденция использования этого компонента объясняется стремлением состоятельных людей к красивой жизни, а в частности к владению люксовыми автомобилями. Автопроизводители заботятся о сохранении окружающей среды человека, и именно по этой причине выпускаются экологические автомобили (*ecologically friendly*). В современной автомобильной лексике возникает псевдопрефикс *eco-*: *Eco-driving*, *EcoBoost*, *ECOTEC engine*, *eco-friendly seating fabric*. Кроме того, использование полуаффиксов *luxo-*, *eco-* в автомобильных номинациях подвержено идеей манипулирования сознанием потенциального покупателя. Престижность – это влиятельная сила в лексических номинациях.

Одним из важнейших источников формирования лексики является когнитивная метафора. Необходимо отметить, что человек, который создаёт метафорическую номинацию, использует все периферии человеческой жизни: мир природы, мир материальных и бытовых предметов, мир животных и т. д. Наименование предмета совершенно немислимо без предварительного, хотя бы самого элементарного знания данного предмета [4, с. 176]. Изучая метафору в политическом дискурсе, О. П. Чудинов утверждает, что «создаваемая человеком метафорическая картина политического мира в значительной степени метафорична: как Бог создал человека по своему образу, так и человек метафорически создает (концептуализирует) политическую действительность в виде некоего подобия своего тела и составляющих его органов, своих физиологических и иных действий и потребностей, своих генетических и иных связей с собственными родственниками» [6]. Мышление человека способно отображать мир антропоморфно или зооморфно [5, с. 209]. Не является исключением и автомобильная лексика. Важную роль в концептуализации автомобиля выполняет именно ЧЕЛОВЕК.

Сам автомобиль получает женское уменьшительно-ласкательное название – *a baby* – крошка (*baby Benz*, *Ferarri's baby*) или мужское наименование *a guy* (*a new guy monster*).

В современной автомобильной лексике внешней вид приобретает человеческие сходства: *A wild and crazy 306-hp turbo inline-four pairs solely with a sublime six-speed manual gearbox and drives the front tires – and turns them into smoke in first gear (Honda Civic Type R 2017)*; осуществляется персонификация отдельных технологий автомобиля: *this wonderfully wicked winged thing has set our hearts ablaze with its otherworldly grip, telepathic steering, sweetheart suspension, and Olympian speediness (Honda Civic Type R 2017)*. Для интенсификации возможностей автомобиля обозреватель нередко сравнивает его с силой и скоростью зверя: *Panamera is the fast lane on the autobahn like a predator hunting down speed limits; The new Maxima is a handsome beast; A huge but useful and luxurious beast (Infiniti QX56 2011); Powered by a snarling, turbo-diesel 6.0-liter V-12 with 500 horsepower and... (Audi Q7)*.

Внешние признаки автомобильного кузова обрастают спортивными и атлетическими качествами: *... However, we think the standard A7 should please its suitors with a balanced blend of luxury and athletic body (Audi A7)*. Нередко части



автомобиля вербализируются за счёт сравнения с внешними данными человека, тем самым обеспечивая процесс терминологизации: *body* (the outer panels that shroud the mechanical and electrical workings of a vehicle), *body style* (the type of exterior shell or shape to a vehicle), *back* (rear part of a car), *control arm* (a hinged suspension link between the chassis and the suspension upright or hub that carries the wheel), *elbows* (rims on a car).

Метафора, *the doctor's car*, характеризует автомобиль, главной особенностью которого выступает безопасность. К таким автомобилям относят марки *Opel*, *Buick*. Метафору, *Oops method* (заезд в гараж задним ходом при плохой обзорности) можно отнести к синестетической метафоре, так как наблюдается перенос наименования на основе сходства ощущений и чувств человека. Образование автомобильных номинаций, вызывающие определенные эмоции (*oops method*, *idiot box*, *lemon car*, *pig car*), подразумевает своего рода взаимодействие с окружающими людьми. Адресат ассоциирует упомянутые автомобильные номинации с отрицательными эмоциями путём раскрытия природы метафорической языковой концептуализации.

Субстантивная метафора *marriage of driver and automobile* выражает тесную связь водителя и его нового автомобиля, предполагая длительную эксплуатацию автомобиля. Образования метафорического наименования *a clever mother-in-law seat in the middle of the second row* подчеркивает индивидуальную связь модифицированного (неоригинального) кресла с автомобилем. Сленговое образование *girlfriend car* раскрывает особую связь владельца с автомобилем, а именно постоянное времяпрепровождение и тщательный уход за новым авто.

Антропоцентрическая парадигма переключает внимание исследователя с объекта познания на субъект. При вербализации автомобильной номинации субъект выбирает «прототип» качества объекта из жизненного опыта. Происходит визуальный или вербальный отклик в ментальном лексиконе человека.

#### Список литературы

1. Гумбольдт, В. Фон. Язык и философия культуры / В. Фон Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1985. – 450 с.
2. Киселева, С. В. Когнитивная лингвистика в русле парадигмы современных знаний / С. В. Киселева. – СПб. : Диалог культур 2010 : Наука в обществе знаний, 2010. – С. 199–201.
3. Кубрякова, Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности / Е. С. Кубрякова. – М. : ЛКИ, 2008. – 160 с.
4. Серебренников, Б. А. Общее языкознание: формы существования, функции, истории языка / Б. А. Серебренников – Т. 1. – М. : Наука, 1970 – 602 с.
5. Телия, В. Н. Вторичная номинация / В. Н. Телия // Языковая номинация / отв. ред. Б. А. Серебренников, А. А. Уфимцева. – М. : Наука, 1977. – С. 129–221.
6. Чудинов, А. П. Россия в метафорическом зеркале : когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000) / А. П. Чудинов. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2001. – 238 с.

Vasylieva O. A.

**Anthropocentrism within Modern Automobile Discourse  
(on the example of English language)**

*The article deals with the main ways of forming automotive nominations, taking into account the modern anthropocentric principle. The article reveals the tendencies of verbalization of concepts from the position of reflection of a person in the language. The results of the study of the terminology of the automotive industry, formed by metaphorical transfer, are also summarized.*

**Key words:** *term, metaphorical transfer, anthropocentrism, automobile industry, nomination.*

УДК [811.112.2:811.111]’373.7’42’27

**Грицкова Наталия Викторовна,**  
канд. пед. наук, доцент кафедры  
романо-германской филологии  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*interpreter912@gmail.com*

**Шкурат Анна Витальевна,**  
преподаватель кафедры  
романо-германской филологии  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*annaskurat6@gmail.com*

## **Концепт «здоровый» и его репрезентация в немецкой и английской лингвокультурах**

*Характерной особенностью современного языкознания является бурное развитие когнитивной лингвистики. Данная статья посвящена рассмотрению языковых способов реализации концепта «здоровый» в немецкой и английской лингвокультурах, а также выявлению языковых особенностей реализации указанного концепта в немецких и английских рекламных текстах СМИ, структур концепта «здоровый» в сознании немецко- и англоговорящего общества для понимания процессов их формирования в настоящее время. В рамках исследования были использованы метод наблюдения, концептуальный анализ, метод сплошной выборки практического материала, метод лингвистического анализа и описания.*

**Ключевые слова:** *концепт, лингвистика, концептуальный анализ, концептуальный признак, ядро концепта.*

В настоящее время особой чертой проводимых исследований в области лингвистики представляет интерес к человеческому фактору в языке, возможно, именно поэтому главным принципом когнитивного подхода принято считать идею Дж. Лакоффа и А. Вежбицкой о том, что нельзя говорить о языке в отрыве от когнитивной деятельности, поэтому в последние десятилетия одним из ключевых понятий в лингвистике считается термин концепт. Такой термин представляет собой емкое понятие, вмещающая в себя сложную структуру, которая включает различные компоненты, группы и слои, тем самым предполагает рассмотрение различных подходов. Впервые понятие концепт было использовано в 1928 году С. А. Аскольдовым-Алексеевым, который указал, что концепт – это мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода [1, с. 267].

Цель статьи – изучить концепт «здоровый» и его репрезентация в немецкой и английской лингвокультурах.

С позиций когнитивной науки концепт определяется как «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*), всей картины мира, отраженной

в человеческой психике» [4, с. 90]. Однако, Г. Г. Слышкин и В. И. Карасик, как представители лингвокультурного направления, рассматривали концепт как многомерную ментальную единицу с доминирующим ценностным элементом [3, с. 75]. По их мнению, концепт формируется, когда берет за основу некую сильную единицу, которая является ядром, частыми ассоциациями в сознании носителя языка, входящими в ядро, однако, гранича с наименее актуальными, находящимися в периферии. Данные исследователи считают, что концепт не имеет четких границ и это объясняется тем, что лексемы, словосочетания, предложения и тексты, которые входят в его состав, различны в понимании той или иной личности.

На сегодняшний день основным методом исследования концептов традиционно является концептуальный анализ. Являясь ведущим методом исследования концептов, концептуальный анализ позволяет восстановить все знания и представления, которые имя связывает воедино. В свою очередь, целью данной работы является выявление языковых особенностей реализации концепта «здоровый» в английской и немецкой лингвокультурах.

Все чаще лингвисты ведут дискуссии о концептуальном анализе как о новом методе исследования в лингвистике, который направлен на анализ лингвистических концептов, а с другой стороны, представляет собой анализ с помощью концептов как единиц описания, а также позволяет изучить концептуальное устройство языка, который приводит к осмыслению мира в терминах концептов. Объектом концептуального анализа являются смыслы, передаваемые отдельными словами, словосочетаниями, типовыми пропозициями и их реализациями в виде конкретных высказываний, а также отдельными текстами или даже произведениями [2, с. 121].

Важно понимать, что концептуальный анализ не ставит перед собою цель в исследовании сочетаемости, а в создании соединительных и главных подсознательных слов, на основе ассоциаций внутри индивида и коллектива и раскрытие глубинных способов использования абстрактных предметов во внешнем мире, а также «познание и понимание стоящего за абстрактным именем фрагмента идеальной действительности и, в конечном счете – самого языкового сознания» является целью концептуального анализа [5, с. 451].

Однако, помимо концептуального анализа с исследованием сочетаемости существует и другой метод, чтобы понять концепт, поэтому важно уделить внимание и иным видам анализа, таким как: этимологический, контекстуальный и дефиниционный. Если брать во внимание этимологический анализ, то здесь ведущую роль играет выявление типологии культуры и фокусирование культуры при названии концепта. Говоря о дефиниционном методе, то в большей степени словарные дефиниции охватывают языковую ментальность социума, следовательно, часто используются толковые словари для реконструкции концепта.

Для анализа компонентов значения данного концепта в английском языке мы обратились к Оксфордскому онлайн-словарю. В соответствии с Oxford Online Dictionary: «Healthy - having good health and not likely to become ill; free from disease» [9]. Согласно Longman English Dictionary of Contemporary English: «Healthy - physically strong and not likely to become ill or weak; good

for your body» [8]. В словаре Colins English Dictionary понятию «healthy» дается следующее определение: «Healthy - something that is healthy is good for your health; being mentally vigorous» [7]. Из этого следует, что ядро концепта «healthy» содержит в себе следующие компоненты: *good health, being mentally vigorous, good for your health, free from disease, good for your body*. Концептуальный признак «good health» (*optimum health*) раскрывается в англоговорящем СМИ следующим образом: «Being free from stress and strain is a great way to be healthy». В данном примере исследуемый концептуальный признак раскрывается в утверждении, что отсутствие стресса и напряжения послужит для человека отличным способом быть здоровым.

Следующий концептуальный признак «*good for your body*» в полной мере раскрыт в данном контексте: «The single most important part of maintaining your weight and healthy condition of your body is your diet. *You are what you eat, so learn about food. Start your day with a fibre wholemeal-based breakfast cereal*» [6]. Мы видим, что данный пример подчеркивает реализацию концептуального признака и демонстрирует нам, что неотъемлемой частью поддержания веса и здорового состояния тела является диета.

Такой концептуальный признак исследуемого концепта, как «being mentally vigorous» иллюстрируется в данном тексте СМИ: «*Absence of constant stress will help you to stabilize your brain and achieve the state of being mentally healthy*» [10]. В этом высказывании видно, как автор хочет донести идею о том, что отсутствие постоянного стресса может помочь человеку урегулировать функции мозга и, как результат, достичь состояния психического здоровья. Из чего следует, что данный концептуальный признак может считаться подходящим примером реализации концептуального признака.

«*Healthy lifestyle comprises not only physical health but also mental health, which can be achieved by harmonic relationship and being stress-free*» [10]. Данный пример демонстрирует нам, что под здоровым образом подразумевается не только физическое здоровье, но и психическое здоровье, которое может быть достигнуто путем гармоничных отношений с окружением человека и отсутствием стресса.

Другим концептуальным признаком, который входит в ядро нашего концепта «*healthy*», является «*free from disease*». В масс-медийных текстах, которые мы анализируем, такой признак раскрыт следующим образом: «*Leading a healthy life is very important step in achieving an optimum health and being free from diseases*» [10]. В следующем примере концептуальный признак находит место в утверждении о том, что ведение здорового образа жизни является важным шагом на пути к достижению хорошего здоровья и отсутствия болезней.

В свою очередь, для анализа компонентов значения исследуемого концепта в немецкой лингвокультуре мы обратились к онлайн словарю Duden. Согласно данному словарю: «*Gesund – mit einer positiven Wirkung für die Gesundheit; frisch, keine Störung im körperlichen, psychischen und geistigen Wohlbefinden aufweisend; durch Krankheit nicht beeinträchtigt, keine Schäden durch Krankheit aufweisend, leistungsfähig*» [12]. Из этого следует, что ядро концепта «*gesund*» содержит в себе следующие компоненты: *psychisches Wohlbefinden, eine positive Wirkung, frisch*.

Следующий концептуальный признак, входящий в ядро нашего концепта, – это *eine positive Wirkung*, который отображается в следующем примере: «*Wandern hat eine positive Wirkung und eignet sich auch bei Übergewicht. Eine Grundlagenuntersuchung zum Thema Freizeit und Wandern, die das Bundeswirtschaftsministerium veröffentlicht hatte, lässt keinen Zweifel daran, dass Wandern gut für die Gesundheit ist und von der Wirkung her sogar zu den gesündesten Sportarten zählt*» [12]. В данном примере мы видим, что цель автора – донести идею о том, что пешие прогулки имеют положительное влияние на здоровье человека, а именно помогают бороться с лишним весом.

Такой концептуальный признак, как «*psychisches Wohlbefinden*», мы можем увидеть в следующем контексте: «*Doch die Gesundheit im Allgemeinen umfasst nicht nur die physische Gesundheit, sondern auch psychisches Wohlbefinden, also die mentale und emotionale Gesundheit, wozu Faktoren wie die Selbstakzeptanz, soziale Fähigkeiten oder die Auffassung von der Kontrolle über das, was in unserem Umfeld geschieht zählen*» [12]. В данном примере видно, как автор утверждает, что здоровье включает в себя не только физическое благополучие, но и, главным образом, психологическое. Это значит, что психическое и эмоциональное здоровье включает в себя такие факторы, как самопринятие, социальные навыки или восприятие контроля над тем, что происходит в нашем окружении.

Еще одним составляющим ядра нашего концепта является концептуальный признак «*frisch*»: «*Wer kennt es nicht dieses Gefühl nach einer herrlichen Joggingrunde bei Sonnenschein im Park? Man fühlt sich einfach frisch und aktiv. Diese positive Stimmung nimmt man dann gleich in die anderen Lebensbereiche mit. Hatte der Partner einmal einen schlechten Tag, nimmt man ihn entweder gleich zum Sport mit oder steckt ihn daheim einfach mit der positiven Energie an*» [12]. В следующем примере автор убежден, что пробежка в парке при хорошей погоде помогает почувствовать себя свежим и активным. Даже если у Вашего близкого человека выдался плохой день, то Вашей энергии хватит, чтобы зарядить его положительной энергией даже дома.

Другой концептуальный признак – *leistungsfähig* представлен автором в следующем тексте СМИ:

1) «*Sport macht uns einfach leistungsfähiger! Auf einmal geht man bis ins dritte Stockwerk über die Treppe ohne zu schnaufen, der gelegentliche Sprint zum Bus ist auch kein Problem mehr, und die alltäglichen Hausarbeiten gehen wie alleine von der Hand. Sport bereitet uns ideal auf den Alltag vor. Durch ihn kann man seine Bewegungen koordinierter und schneller machen*» [12]. В данном контексте автор хочет показать нам свою позицию о том, что спорт делает нас более эффективными. Внезапно Вы можете подняться по лестнице на третий этаж, не задыхаясь, случайный спринт до автобуса больше не проблема, а повседневная работа по дому становится проще. Спорт идеально подготавливает нас к повседневной жизни. С его помощью Вы сможете сделать свои движения более скоординированными и быстрыми.

Таким образом, в рамках данной статьи мы рассмотрели понятие концепта и выяснили, что на современном этапе уделяется особое внимание понятию «концепт» в лингвистике. В ходе работы было установлено, что ядро нашего



концепта возникает благодаря словарным определениям, в ядро исследуемого нами концепта входят концептуальные признаки, которые по большей части встречаются в текстах. Объединив воедино все вышеизложенные критерии исследуемого концепта на примерах немецко- и англоязычного текста, мы можем сказать, что благодаря языковой реализации концепта нами было выявлено, каким образом концепт «здоровый» реализуется в текстах СМИ о здоровом образе жизни, а именно, что концепт «здоровый» в представленных текстах складывается в большей мере из здорового образа жизни, включающего в себя правильное питание и физические нагрузки, что приводит человека к хорошему самочувствию и более продуктивной деятельности. Перспективы дальнейших исследований мы видим в более подробном изучении способов вербализации концепта «здоровый» в немецко- и англоязычных средствах массовой информации, которые освещают проблемы здорового образа жизни.

#### Список литературы

1. **Аскольдов, С. А.** Концепт и слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: антология. – М. : Академия, 1997. – С. 267–279.
2. **Болдырев, Н. Н.** Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии / Н. Н. Болдырев. – СПб. ; Тамбов, 2000. – 121 с.
3. **Карасик, В. И.** Лингвокультурный концепт как единица исследования / В. И. Карасик, Г. Г. Слышкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики : сб. науч. тр. / под ред. И. А. Стернина. – Воронеж : ВГУ, 2001. – 433с.
4. **Кубрякова, Е. С.** Память и ее роль в исследовании речевой деятельности / Е. С. Кубрякова // Текст в коммуникации. – М. : Институт языкознания АН СССР, 1991. – 421 с.
5. **Степанов, Ю. С.** Константы. Словарь русской культуры: Опыт исследования / Ю. С. Степанов. – М. : Языки русской культуры, 1997. – 838 с.
6. **Abramson, A.** Healthy condition of your body / A. Abramson // Women's health. – New-York : Balance, 2015. – 352 p.
7. **Colins English Dictionary** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.collinsdictionary.com>, свободный. (Дата обращения: 03.03.2022 г.).
8. **Longman English Dictionary of Contemporary English** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ldoceonline.com>, свободный (Дата обращения: 03.03.2022 г.).
9. **Oxford Online Dictionary** [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.oxforddictionaries.com>, свободный (Дата обращения: 03.03.2022 г.).
10. **New Yourk Times** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nytimes.com/>, свободный (Дата обращения: 03.03.2022 г.).
11. **Duden** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.duden.de>, свободный (Дата обращения: 03.03.2022 г.).
12. **Gedankenwelt** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gedankenwelt.de>, свободный (Дата обращения: 03.03.2022 г.).

Gritskova N. V.,  
Shkurat A. V.

**The Concept “Health”y and its Representation in German  
and English Linguocultures**

*A characteristic feature of modern linguistics is the rapid development of cognitive linguistics. This article is devoted to the consideration of linguistic ways of implementing the concept of “healthy” in German and English linguistic cultures, as well as to identifying the linguistic features of the implementation of this concept in German and English advertising texts of the media, the structures of the concept «healthy» in the minds of the German and English-speaking society in order to understand the processes of their formation at the present time. The study used the method of observation, conceptual analysis, the method of continuous sampling of practical material, the method of linguistic analysis and description.*

**Key words:** *concept, linguistics, conceptual analysis, conceptual dimension, core of the concept.*

УДК 811.111'282.4'37'271(73)

**Калюжная Виктория Юрьевна,**  
канд. пед. наук, доцент  
кафедры теории и практики перевода  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*vkalyuzhnaya@mail.ua*

**Кубракова Марина Витальевна,**  
ст. преподаватель кафедры  
теории и практики перевода  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*soffi2506@mail.ru*

**Махтеева Елена Николаевна,**  
ст. преподаватель кафедры  
теории и практики перевода  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*besilla40@gmail.com*

## **Концепт «интеллигенция» в американской лингвокультуре**

*В статье представлено комплексное содержание этноспецифических свойств концепта «intelligentsia» в американской лингвокультуре и репрезентирующих его языковых средствах. Проведен анализ исторического и актуального «слоев» концепта, построено его номинативное поле. Выявлены различия и сходства в понятийных взаимосвязях исходного и заимствованного концептов, причины и специфика их содержательных характеристик.*

**Ключевые слова:** лингвокультурный концепт, этноспецифика, концепт «интеллигенция», лингвоконцептология, номинативное поле.

Сопоставительная лингвоконцептология – это одно из направлений, сложившихся в результате синтеза концептологических идей лингвокогнитологии и лингвокультурологии, центральным объектом изучения которого является лингвокультурный концепт (в дальнейшем – ЛК). Отличительной особенностью сопоставительной лингвоконцептологии является ориентированность на универсальность – этноспецифику концепта или отдельных компонентов в его структуре. В то же время важным аспектом лингвокультурной концептологии является контрастивный концептуальный анализ, который позволяет выявлять факты заимствования, общие и частные содержательные компоненты исследуемого ЛК.

Значимыми для методологии лингвоконцептологии являются труды С. Г. Воркачева, В. И. Карасика, Т. Б. Новиковой и других лингвистов, которые рассматривают этнокультурную особенность как ведущий отличительный признак ЛК и подчеркивают важность лингвоконцептологического подхода к изучению отдельных фрагментов лингвокультуры. В качестве примеров ими проводятся исследования самых разных концептов в рамках определенной эт-

нокультуры. При этом большинство лингвистов соглашаются с постулатом многоярусности и многокомпонентности структуры концепта, которую можно познать через анализ языковых средств ее репрезентации.

Чтобы лучше понять сущность какого-либо концепта, предлагаем провести комплексное рассмотрение этноспецифических свойств концепта *intelligentsia* в американской лингвокультуре и репрезентирующих его языковых средствах. Выбор данного концепта обусловлен тем, что американский ЛК *intelligentsia* представляет собой уникальный случай концептуального заимствования из русской лингвокультуры, который, уступая по культурной значимости «оригинальному» концепту, всё же в достаточной степени вербализуется в американском научном, политическом и других дискурсах и активно популяризуется.

Следует отметить, что некоторые известные российские лингвисты уже обращались к рассмотрению концепта «интеллигенция». Так, например, академик Ю. С. Степанов посвятил отдельную часть своего словаря – первого концептуария «Константы: Словарь русской культуры» – описанию данного концепта как одного из основополагающих российских культурных понятий и ценностей. Отправной точкой для подробного культурно-исторического описания концепта, отмечает он, стала внутренняя форма его имени, свидетельствующая об уникальности названия отдельного социального класса по способности его сознания [5, с. 688]. Содержание данного описания значимо как для реализации этимологического анализа имени американского концептуального заимствования, так и для интерпретативного анализа контекста. Другой исследователь, С. В. Корносенков, рассматривая семантику единиц номинативного поля концепта «интеллигенция», утверждает, что важнейшее условие культурно-нравственного сохранения народа состоит в том, что фундаментальные концепты национального сознания не должны искажаться [2]. О. А. Леонтович в монографии «Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения» подчеркивает специфичность и уникальность русского концепта «интеллигенция», утверждая, что американское заимствование *intelligentsia* с ним мало соотносимо [3, с. 194–195]. Это положение, на наш взгляд, носит полемический характер.

Основываясь на этих и других работах, целью нашего исследования будет выявление смыслового наполнения концепта *intelligentsia* в американской лингвокультуре, а через него принятие данного концепта в языковом сознании американцев.

Прежде всего, следует помнить, что каждый концепт состоит из определенных исторических слоев, различных и по времени образования, и по происхождению, и по семантике: концепт всегда определяется генетически. Концепт *intelligentsia* не является исключением. Академик Ю. С. Степанов рассматривает его с самых разных точек зрения, а именно: этимологии (внутренняя форма), исторического слоя (развитие в диахронии, то есть поэтапно с начала XX века до наших дней) и актуального слоя. При этом актуальный или основной (активный) слой, он определяет, как «буквальный смысл», самый новый слой концепта, основной актуальный признак, известный каждому носителю культуры и значимый для него (входит в общенациональный

концепт) [5, с. 49–58]. Опираясь на подход Ю. С. Степанова, остановимся подробнее на актуальном слое концепта *intelligentsia*, который имплицитно направляет формирование и развитие этимологического и исторического слоев.

Интересно отметить, что в качестве синонимичного понятия термину *intelligentsia*, в приложении к американской ментальности, рассматривают понятие *public intellectuals* / ед.ч. *public intellectual*. Этот социальный термин можно перевести как «общественный мыслитель», однако, приобретая относительную понятность, данная лексическая единица потеряет свою аутентичность, которая, на наш взгляд, важна для социальных наименований. Данный термин был введен американским ученым и критиком академической культуры Расселом Якоби в конце 80-ых годов XX века. В настоящий момент для него существуют только некодифицированные определения, например: «a person who's using the ideas from the cultural intellectual tradition: philosophical, political, economic, sociological, literary – to communicate with the public about things that you know the ordinary people are interested in»; «someone deeply committed to the life of the mind and to its impact on the society at large... free-floating and unattached generalists speaking out on every topic that came their way... They might be journalists or academics, but only because they had to eat»; «an academic who engages with the media and translates scholarly work for the masses»; «people of ideas»; «talking heads» who disseminate their thoughts to the wider public on issues of political and ideologically import» [6].

Обратимся к каждому из них. Первая дефиниция сосредоточена на собственно понятийном компоненте семантики, актуализирующем ее прагматический аспект: общение на темы общесоциальной важности с привлечением идей культурно-интеллектуального наследия. Вторая – акцентирует внимание на морально-этических категориях преданности делу, ответственности, независимости мнения по любому вопросу, первичности этого призвания по отношению к профессиональным интересам. Третья – отражает одну из сторон возможной деятельности, связанную с медиа. Четвертая – вторичное наименование, основанное на метафоре, подобное *people of colour*, *men of letters* и т. д., «люди, которые производят идеи». Пятая, неодобрительная, отражает смысл навязывания мнений по политическим и идеологическим вопросам, который заостряется неодобрительной метафорой «говорящие головы»; актуализирует расщепленную коннотацию наименования.

Можно предположить, что понятие *public intellectuals* – это и есть американский вариант концепта *intelligentsia*, поскольку он «укладывается» в систему американских ценностей: ориентация на цель, действие; практичность, эффективность, открытость, прямота, индивидуализм и т. д. На наш взгляд, все эти дефиниции раскрывают содержание компонента *public* в составе понятия. Следовательно, сема очень хорошо образованного человека, закрепленная лексемой *intellectual*, в комментариях не нуждается.

В структуре отдельной дискурсивной личности как ипостаси личности языковой есть инвариантная часть, выделение которой определяет существование общенационального языкового типа и детерминирует принадлежность человека к тому или иному лингвокультурному сообществу. Так, совокуп-

ность *public intellectuals*, если не углубляться в метаморфозы последних лет, принадлежит американской лингвокультуре.

Однако, в спектре проблем и возможностей информационной эры, понятие *public intellectuals* обнаружило потенциал к порождению новых понятий, таких как: *media intellectuals*, *publicity intellectuals*, *democratic intellectuals*, *technointellectuals*. Чтобы лучше понять сущность языкового представления данного концепта, обратимся к формированию номинативного поля концепта *intelligentsia*. Напомним, что термином «номинативное поле» обозначается вся совокупность языковых средств, объективирующих концепт в определенный период развития общества. Российские лингвисты З. Д. Попова и И. А. Стернин разработали модель построения номинативного поля концепта, которая широко используется при анализе различных концептов и их номинативных полей.

Построение номинативного поля изучаемого концепта основывается на установлении и описании совокупности языковых средств, номинирующих концепт и его отдельные признаки. Оно принципиально неоднородно, так как содержит как прямые номинации непосредственно самого концепта (ядро номинативного поля), так и номинации отдельных когнитивных признаков концепта, раскрывающих содержание концепта и отношение к нему в разных коммуникативных ситуациях (периферия номинативного поля) [4, с. 48]. Так, построение ядра поля основывается на выявлении ключевого слова-репрезентанта концепта и его синонимов. Исследование отдельных признаков концепта, обнаруживающихся в разных ситуациях его обсуждения, ведет к построению периферии номинативного поля.

Говоря о номинативном поле ЛК *intelligentsia*, отметим что, несмотря на то, что лексема *intelligentsia*, согласно корпусным данным, значительно уступает лексическим единицам *intellectuals* и *elite* по частотности употребления, именно она является как именем концепта, так и ключевым словом – репрезентантом данного ЛК в структуре его номинативного поля. Лексическая единица *elite* связана с лексемой *intelligentsia* по гипо-гиперонимическому признаку. *Intelligentsia* является частью *elite* (*group or class of persons enjoying superior intellectual, social, or economic status*).

Лексема *intellectuals*, в грамматической форме множественного числа, является семантически близкой слову *intelligentsia*, однако не номинирует собирательный компонент его значения, компонент элитарности, социальной значимости и, следовательно, представляет исследуемый ЛК недостаточно полно.

Лексическая единица *clerisy*, приводимая словарем Merriam-Webster в качестве примера полного синонима *intelligentsia*, является крайне малоупотребительной и не фиксируется большей частью лексикографических источников современного американского варианта английского языка.

Лексемы *literati* (*the literary intelligentsia*), а также *culturati* (*people interested in culture and cultural activities*) могут рассматриваться как гипонимы по отношению к *intelligentsia*.

*Thinking class*, калька с немецкого (*denkender Stand* – мыслящий класс), является устойчивым метафорическим названием интеллигенции. Впервые



оно было использовано Г. В. Гегелем – не отвечает требованиям общеизвестности, нейтральности, высокой частотности.

Поскольку ядро номинативного поля устанавливается путем выявления прямых номинаций концепта: имени концепта и его синонимов, объектом исследования могут стать все номинации-синонимы исследуемого концепта, включая окказиональные, индивидуально-авторские и описательные.

Для построения периферии номинативного поля существует множество методов, значительно дополняющих картину: например, анализ устойчивых сочетаний, дериватов, лексико-фразеологического и паремиологического полей ключевого слова и др. [1, с. 129].

Работа с корпусными данными (*Corpus of Contemporary American English* (СОСА)) также позволяет прибегнуть к методу построения поля, основанному на сочетаемости лексем, объективирующих концепт в языке. Из различных примеров сочетаемости лексемы *intelligentsia* с определениями (прилагательными, причастиями, существительными) и глаголами можно вывести многочисленные признаки ЛК *intelligentsia*; анализ частотности данных примеров позволит, в свою очередь, выявить признаки наиболее релевантные для установления этноспецифики исследуемого ЛК.

Таким образом, номинативное поле концепта *intelligentsia* будет описано с помощью ключевого слова-репрезентанта, его синонимического ряда, синтагматических связей данных единиц, дериватов ключевого слова, антонимов, в том числе концептуальных, а также омонимов.

В качестве основания для разделения на группы взяты критерии: эмоционально-экспрессивной окраски единиц номинативного поля, тематический, категориальный.

В ядро номинативного поля ЛК *intelligentsia*, кроме упомянутых выше наименований (*intellectuals, clerisy, literati, thinking class, culturati*), войдут также следующие лексемы, предложенные современными тезаурусами американского английского языка: *savants* (в первом значении) – *persons of deep wisdom or learning*; *illuminati* – *individuals carefully selected as being the best of a class*; *masterminds* – *persons who designs and guides a plan or undertaking*; *highbrows* – *people with strong intellectual interests*; *academics* – *a: members (such as a professor) of an institution of learning (such as a university); b: persons who is academic in background, outlook, or methods*; *brains* – *very intelligent or intellectual people*; *eggheads* – *people with intellectual interests or pretensions: brainy persons* (неофициально, часто пренебрежительно); *brain trust* – *a group of official or unofficial advisers concerned especially with planning and strategy*; *book-smart* (неофициально, часто с иронией), противопоставляется *street-smart*: «the stereotype of a book smart person is someone who is upper-class and well educated but less knowledgeable when it comes to handling important situations faced in bad neighborhoods and lower-class city areas» (UD) [7].

Многие из них также являются синонимами к лексеме *intellectuals*. Представляется возможным расширить эту группу за счет наименований: *public intellectuals*, его производных (*media intellectuals, publicity intellectuals, democratic intellectuals, technointellectuals*), *people of ideas*.

Несмотря на то, что только одно из перечисленных выше слов имеет отрицательную стилистическую окраску, многие из данных лексических единиц обладают потенциально «расщепленной коннотацией», так как: «в связи с идейной и материальной дифференциацией общества одни и те же слова приобретают для разных групп людей разные оценочные коннотации». Тем более что, по мнению самих американцев, «it is a virtue in American life to wear one's learning lightly» (легко относиться к своему образованию – это достоинство) [6].

В ближнюю периферию войдут, в первую очередь, наименования профессий представителей *intelligentsia*: *teachers, clergy, broadcasters, academic professionals, computer analysts, sports and media lawyers, management consultants, policy experts, government advisers, authors of market reports, journalists* и т. д.

Также эта сфера номинативного поля может быть расширена за счет лексических единиц, семантически близких ключевому слову. Из новых образований с суффиксом *-ati* (как в *literati*), генерировавшим значение собирательности, *digerati/digirati* (1992), по нашему мнению, может войти в ближнюю периферию, прежде всего в значении: «Opinion leaders who, through their writings, promoted a vision of digital technology and the Internet as a transformational element in society» [6].

Компонентом номинативного поля из составных наименований может быть сложное существительное *think tank* («мозговой», аналитический центр) – «civil society organization specializing in the production and dissemination of knowledge related to public policy» [6]. Употребляется в этом значении с 1964-го года.

Концепт *intelligentsia* относится к социальным концептам, подразумевающим гетерогенную общность внутри социума, это отражается в употреблении ключевого слова-репрезентанта в сочетаниях: *elements of, among the, members of, group of, parts of, representatives of, core of the, ranks of, wing of, sections of, segment of, the rest of lower strata of* и т.д.

Антропонимы, имена «знаковых личностей», объективируют семы денотативного компонента психолингвистического (представленного в сознании носителей языка) значения слова, вербализируя зону идентификации. Таким образом, имена «эталонных представителей интеллигенции» тоже являются частью номинативного поля исследуемого ЛК: *Chernyshevsky, Turgenev, Dostoyevsky, Tolstoy; Noam Chomsky, Daniel Bell; Zhyvago, Bazarov* и т.д.

При работе с данными СОСА, интернет-информации по поисковым запросам с ключевыми словами нами были выделены прилагательные, причастия и существительные, выполняющие функцию определений слова *intelligentsia* в предложениях, а также глаголы и глагольные словосочетания, которые выполняют в предложениях с подлежащим *the intelligentsia* функцию сказуемого. Субъект, выраженный в данном случае лексической единицей *intelligentsia*, является носителем процессуального признака и определяет характер обозначаемого глаголом процесса. Она представляет собой ментальную структуру – способ хранения и репрезентации знаний. Все они представляют собой значимую часть периферии номинативного поля.

Глаголы, сочетающиеся с лексической единицей *intelligentsia*, относятся к сфере социодинамики. Можно говорить о нескольких лексико-семантических группах (ЛСГ) социальных глаголов и глагольных словосочетаний, объективирующих концептуальное содержание лексемы *intelligentsia*.

ЛСГ поступка и поведения: *plot, inculcate (message), observe, consider, argue (the world), protest, submit (petitions), consign (them to the kitsch bin), churn out (literature), deliver (lectures & write articles and books in support), practice concealment, rape (the country), expects (over-increasing wages), manipulate, influence, dominate, employ patriotic rhetoric.*

ЛСГ отношения: *dominate, sneer, lack a real understanding, feel positively or negatively, generate (a deep sense of nation), feel hostile (to private property), tend to overly complicate things, move beyond (the old obsessions), lose interest, expects over-increasing wages, lap up (the reports), support (war, government,*

ЛСГ состояния: *suffer, lap up (the reports), rejoice.*

Прилагательные, причастия и существительные, выполняющие функцию определений слова *intelligentsia* в предложениях, отличаются различной степенью релевантности для репрезентации специфики исследуемого ЛК, формируют периферию концепта и могут быть распределены по следующим ЛСГ:

– географический признак: *Russian, Russia's, American, Chinese, New York, native, local, indigenous* и т.д.;

– время: *Athenian, nineteenth-century, newly emerged, Soviet, new, modern* и т. д.;

– возраст, пол, расовая или национальная принадлежность: *young, male, black, transgender, Jewish, Russian, African* и т.д.;

– общественные статус и принадлежность: *elite, middle class, non-bourgeoisie, higher, important, Net, digital, powerful, immigrant, secular, organic, traditional, lower, public;*

– убеждения: *left-liberal, Islamic, Muslim, communist, radical, left-wing, leftist, anti-fascist, fascist, pan-arab, conservative, feminist, Russified, revolutionary, dissident, socialist, ruling class;*

– занятия: *policy-debating, technical, movie-going, artistic, scientific literary, hip-hop, creative* и т. д.

Разнообразие семантических категорий, на наш взгляд, свидетельствует о расширенной трактовке социально-культурного феномена *intelligentsia*.

Можно также выделить группу качественных характеристик и атрибутов обладания качественными признаками с положительной, нейтральной и негативной семантикой:

– положительный признак: *enlightened, coherent; have goal, reputation of progress; become an organizer of ideas, people and things, transferring the skills;*

– нейтральный признак: *interconnected, typical, thriving, have tradition, become contributors;*

– негативный признак: *have addiction to abstract theorizing, ideological rigidity and Olimpian certitude; have characteristic mistakes, sense of its own superiority, of the special insight; so called; self-selected, self-assured.*

Наличие лексем с негативной и позитивной семантикой среди репрезентирующих слово *intelligentsia* атрибутивных сочетаний актуализирует как

его, так и ЛК расщепленную коннотацию, а также подтверждает амбивалентность ЛК противоречивого социального явления. Данный признак образно и понятийно сближает русский и американский лингвокультурные концепты.

Деривационная активность ЛК *intelligentsia* не очень высока: *lumpenintelligentsia*, *unintelligentsia*, *quasi-intelligentsia*, *half-intelligentsia*, *counter-intelligentsia*, *sub-intelligentsia*, *pseudo-intelligentsia*, *intelligentsial*, *intelligentsiality*, *intelligentsian*.

Только первое из производных слов включено в словари и имеет значение: «a section of the intelligentsia regarded as making no useful contribution to society, or as lacking taste, culture, etc. Also more generally: the intelligentsia collectively, regarded as worthless or powerless» [6]. Остальные лексемы представляют собой контекстуальные дериваты, демонстрирующие, скорее, словообразовательный потенциал ключевого слова. Однако, по нашему мнению, производные единицы слова-репрезентанта тоже могут быть включены в периферию номинативного поля, так как, в целом, отражают динамику расширения концептуального значения.

Определенную роль в объективации ЛК играют антонимы ключевого слова, в том числе контекстуальные, благодаря своим возможностям отрицательно определять понятие, номинируя не присущие ему признаки.

В словаре *Merriam-Webster* в качестве примера ближайших антонимов *intelligentsia* приводится слово: *booboisie*, *the general public regarded as consisting of boobs*, (обыватели), производного частей слов *boob* и *bourgeoisie*. Где *boob*, в свою очередь, имеет значения: 1) *a stupid awkward person (simpleton)*; 2) *boor, a rude or insensitive person*, или *philistine, a: a person who is guided by materialism and is usually disdainful of intellectual or artistic values; b: one uninformed in a special area of knowledge* [7].

Составное наименование *artificial intelligentsia* (1960-s, *Joseph Weizenbaum*) со значением «AI intellectuals without moral concern» (интеллектуаллы в области искусственного интеллекта без моральных принципов) также является антонимическим по отношению к ключевому слову, актуализируя компонент моральной ответственности, в данном случае, ученых и мыслителей.

К крайней периферии номинативного поля ЛК *intelligentsia* мы относим прагматонимы с ключевым словом-репрезентантом: имена сайтов (*creativeintelligentsia.com*, *the\_intelligentsia.co*), коммерческих и некоммерческих объединений (*The Intelligentsia Agency*, *New Intelligentsia Atelier*, *Intelligentsia International*), и американского бренда *Intelligentsia*, –объективирующие прагматический слой ЛК.

Исходя из вышеизложенного, мы видим, что к началу XX-го века концепт «интеллигенция» в русской лингвокультуре сформировался в полной мере и был реализован в особом дискурсе. В американском варианте языка и лингвокультуре лексическое заимствование и концепт *intelligentsia* появились в связи с наличием в американском обществе публичной сферы нового типа, когда культурная и политическая коммуникация охватила все слои образованного общества. Можно с уверенностью сказать, что на «генетическом уровне» это было приобщением к западноевропейской концептуальной модели интеллектуального слоя социума, не минуя, однако, русскую модель, которая оказала

влияние на формирование американского ЛК благодаря мощной литературной традиции и роли интеллигенции в глобальных переменах в России. Анализ глубинного *слоя* также выявил историческое значение лексемы *an intellectual*, которая в начале XX-го века могла употребляться и употреблялась и как наименование образованных людей в целом, и как наименование социально активных образованных людей, отстаивающих права социально ущемленных граждан, совпадая в этом значении со значением имени концепта *intelligentsia*.

Анализ актуального *слоя* выявил различия и сходства в понятийной составляющей части сопоставляемых лингвокультурных концептов. Американский ЛК реализуется, в основном, в научном социологическом и публицистическом дискурсах, а русский – в публицистическом и научном (социология, философия, интеллигентоведение). Их содержательные объемы различны. На семантическом уровне, в американском ЛК в большей степени актуализированы компоненты образованности, элитарности и социальной активности. Отсутствует соотношение *интеллигенция/интеллигент*, но есть соотношение *intelligentsia / intellectuals*, и эти соотношения принципиально различные. ЛК *intelligentsia* сохраняет семантический компонент «эсклюзивности». При этом понятие *public intellectuals* может рассматриваться в качестве реализации американского варианта концепта *intelligentsia*. В целом концепт *intelligentsia* воспринимается в языковом сознании американцев как словесно выраженная идея социально активной и значимой интеллектуальной части общества. Американская практичность, уважение к профессионализму и конкуренции закрепили в содержании концепта *intelligentsia* компонент хорошего образования и элитарности. На наш взгляд, было бы интересно рассмотреть и другие концепты в американской лингвокультуре.

#### Список литературы

1. Арутюнова, Н. Д. Введение / Н. Д. Арутюнова // Логический анализ языка. Ментальные действия / отв. ред. Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1993. – 176 с.
2. Корносенков, С. В. Концепт «интеллигенция» в современном российском языковом сознании: дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 [Электронный ресурс] / С. В. Корносенков. – Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/kontsept-intelligentsiya-v-sovremennom-rossiyskom-yazykovom-soznanii-1>, свободный. (Дата обращения: 10.12.2018 г.).
3. Леонтович, О. А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения / О. А. Леонтович. – М. : Гнозис, 2005. – 351 с.
4. Попова, З. Д. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях / З. Попова, И. Стернин. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 2000. – 189 с.
5. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – М. : Языки русской культуры, 1997. – 824 с.
6. Medvets, Th. Think tanks [Электронный ресурс] / Th. Medvets // Blackwell Encyclopedia of Sociology. – Режим доступа: <https://tommedvetz.files.wordpress.com/2011/10/medvetz-10-blackwell.pdf>, свободный. (Дата обращения: 12.02.2022 г.).
7. Merriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.merriam-webster.com>, свободный. (Дата обращения: 12.02.2022 г.).

Kalyuzhnaya V. Yu.,  
Kubrakova M. V.,  
Mahteeva E. N.

### The Concept «Intelligentsia» in American Linguoculture

*The article presents a complex content of ethnospecific properties of the concept «intelligentsia» in American linguoculture. The analysis of the historical and current «layers» of the concept is carried out, its nominative field is constructed. He differences and similarities in conceptual interrelations of original and borrowed concepts, the reasons and specificity of their substantial characteristics are revealed.*

**Key words:** *linguocultural concept, ethnospecificity, concept «intelligentsia», linguoconceptology, nominative field.*



**Каткова Виктория Павловна,**  
канд. пед. наук, доцент,  
заведующий кафедрой теории  
и практики перевода и общего  
языкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГУ  
имени Владимира Даля»  
*katkova\_lugansk@mail.ru*

## Эрратив в рекламном тексте

*Статья посвящена рассмотрению такого явления, как эрратив, его роли в рекламном тексте. В рамках статьи выделены и обоснованы функционально-стилистические особенности эрратива, предпринята попытка проанализировать эрративы в англоязычном рекламном тексте. По результатам статистического анализа были выделены наиболее частотные виды эрративов, которые представлены в англоязычных рекламных текстах.*

**Ключевые слова:** эрратив, рекламный текст, стилистические особенности эрратива, функциональные особенности эрратива, виды эрратива.

Реклама всегда была важной частью общественной жизни любой нации, при этом наглядно показывала состояние рынка и потребности населения. По мере роста производства на рынок сбыта выводятся новые товары и услуги, что становится причиной поиска новых путей рекламирования и продвижения новой продукции на рынках сбыта. Большинство производителей при составлении рекламы учитывают национальные особенности и приближают рекламу к лингвистической картине мира конечного потребителя. С данной точки зрения особую популярность в современных рекламных текстах приобретают эрративы. Достаточно новый термин, который ассоциируется в отечественной лингвистике с «новоязом» или так называемым «языком нуворишей».

Целью данной статьи является анализ особенностей использования эрративов в рекламном тексте

Исходя из существования нескольких точек зрения на рассматриваемое языковое явление, следует обратить внимание на лингвистическое оформление эрративов, обосновать их функционально-стилистические особенности. Рассматривая эрративы с лингвистической точки зрения, в первую очередь следует обратиться к современному молодежному сленгу, который представлен на просторах интернета, на всевозможных сайтах и форумах, например: «Превед, медвед!», «Аццкий Сотона», «Аффтар эжжот!», «Аффтар, фпечать» и т. п.

Представленные примеры являются на сегодняшний день достаточно распространенными не только на просторах интернета, но и в разговорном варианте языка. Появление эрративов связано с желанием их авторов минимизировать «лексические потери», а именно представить безграмотность как одно из достоинств современного общества. С другой стороны, причина появления эрративов кроется в желании их авторов высмеять полуграмотность современной молодежи [1, с. 130].

Эрративы, как лексическое явление, основаны на нарочитом нарушении норм языка, они строятся по принципу «как слышу, так и пишу». Графически данное явление проявляется в слитном написании слов, например: «*Ржунимагу*» (эрратив – грубо просторечное «Ржу, не могу»), «*фтопку*» (эрратив «в топку»).

Выступая достаточно ярким средством выражения, эрративы, в зависимости от контекста, выполняют ряд функций:

- критика безграмотной молодежи;
- как вариант стилистического приема, который достаточно тесно связан с каламбуром. Таким образом, можно предположить, что в основе эрративов лежит игра слов;
- как средство развлечения. Выполняя данную функцию, эрративы могут быть связаны с неологизмами, которые при возникновении сначала функционируют в разговорном пласте лексики, а потом переходят в литературный и нейтральный пласты [2, с. 208].

Рассматривая сферы функционирования эрративов, можно определить несколько: общественные сети Интернет, студенческий сленг, периодические издания, которые можно отнести к «желтой прессе», рекламные слоганы. Следует также отметить и тот факт, что набор эрративов не особо отличается от сферы их использования, например: «*Афтар жжот!*», «*Превед красавчеги! Пишит гламурная красавица без мозгофф!*», «*готичьно*» и т. д. [3, с. 108]

Итак, эрративы – достаточно яркое средство выражения, которое часто используется в рекламных текстах. Кроме того, оно выполняет такие функции: экспрессивно-оценочную, функцию привлечения внимания покупателей, функцию воздействия на потенциальных клиентов. Однако наиболее распространены эрративы в Интернет-рекламе, например: «*Фсё будит атличьна!*» или «*Превед, абонентиги!*» при рекламе средств связи. Также эрратив в рекламном тексте вызывает у потребителей недоумение, желание поближе познакомиться с рекламируемым товаром, стимулирует интерес к рекламируемому товару

Таким образом, с помощью эрративов, которые используются в рекламном тексте, реализуется основная функция рекламного текста – привлечение потенциальных покупателей. Эрратив добавляет эмоциональности рекламному тексту. Такой рекламный текст становится более эффективным, формирует ряд образов, вызывает ассоциации, эмоциональные реакции и т. д.

Рассматривая эрративы в англоязычных и русскоязычных рекламных текстах, отметим следующие тенденции.

1. Эрративы, основанные на других языках. В современных рекламных текстах наблюдается тенденция привлечения языковых средств других языков при создании рекламных текстов. Например, при составлении рекламных текстов на русском языке рекламодатели обращаются к английскому, французскому или немецкому языку. Англоязычная реклама обращается к немецкому и французскому языку. Следует обозначить, что достаточно частое обращение к тому или иному родственному языку становится причиной возникновения ряда подъязыков. Например, на современном этапе развития немецкого языка особую популярность набирает *De-English*, который характеризуется широ-

ким использованием англоязычных слов в немецкой публицистике. Приведем несколько примеров эрративов в англоязычной рекламе: «*COINTREAU. BE COINTREAUVERSIAL*», «*If you taste it, you'll feel controversial*».

В данном примере речь идет о спиртном напитке, при этом использование французской манеры написания позволяет потребителю задать закономерный вопрос: «*And how would I really feel?!*»

2. Эрративы синтаксического уровня. Приведем пример эрратива такого вида: «*By day, I'm a high-powered executive. At night, I ZAPPOS like everyone else (check out our outstanding service and massive selection of shoes and apparel and you'll ZAPPOS, too!)*»

В данном случае в рекламе фирмы *Zappos* представлено неизвестное слово, смущая внимание покупателя, поскольку тот не может соотнести его с чем-то уже известным. При этом незнакомое слово стоит на привычном месте сказуемого, что позволяет говорить о глагольной форме незнакомого слова.

3. Эрративы фразеосемантического уровня. Приведем пример таких эрративов: *Барсики уходят изо рта. Так и должно быть, если ты бросил курить (клуб «Здоровая Россия»). Things fall down. People look up. And when it rains, it fails* (реклама фильма «*Magnolia*»).

В рамках русскоязычной рекламы эрратив проявляется на уровне синтаксиса и правления глагольной формой. В англоязычной рекламе представлена деформированная фразеологическая единица, что приводит к игре слов.

4. Добавление слова может стать причиной эрратива на синтаксическом уровне, например: *ЛЕЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОЙ НЕМОТЫ. Центр SUCCESS предлагает вам лечение английской немоты (SUCCESS)*. Представленный рекламный текст нацелен на привлечение внимания потребителей к услуге – обучение английскому языку, при этом использование достаточно сильного по коннотации слова «немота» усиливает манипулятивный эффект от рекламного сообщения.

Далее обозначим, что для анализа видов эрративов, которые представлены в рекламных текстах, было отобрано 50 примеров. Следует отметить, что данное явление представлено больше на просторах Интернет-ресурсов, а не в «официальной рекламе». В англоязычной рекламе эрративы в основном имеют основу другого языка, а также могут проявляться на синтаксическом уровне. Русскоязычная реклама с эрративами представлена в основном на синтаксическом и фразеосемантическом уровне.

Результаты статистического анализа показали следующее процентное соотношение:

- 1) эрративы, основанные на другом языке – 42%;
- 2) эрративы, представленные на синтаксическом уровне – 21%;
- 3) эрративы, представленные на фразеосемантическом уровне – 23%;
- 4) добавление слова или лексемы может стать причиной возникновения эрративов – 14%.

Проведенный статистический анализ позволяет констатировать, что наиболее частотным типом являются эрративы, которые были образованы на основе лексических единиц других языков. Как уже указывали ранее, русский язык в основном «обращается» к английскому, тогда как английский язык

«использует» языковой материал из родственных языков (немецкого, французского языков). Практически равным процентным соотношением представлены эрративы, основанные на синтаксических или фразеосемантических изменениях. Наименьшее процентное соотношение было выявлено у группы эрративов, которые основаны на добавлении лексической единицы. Обозначим, что нередко добавление лексической единицы становится причиной деформации исходной привычной для звучания и осмысления фразы.

Проведенное исследование особенностей использования эрративов в рекламном тексте позволяет сделать ряд выводов.

1. Одним из основных факторов формирования эрративного компонента лексикона на основе использования языковых единиц другого языка является ментальный конфликт, вызванный наличием ассоциативных связей как между семантическими компонентами вступающих в конфликт эрративных и нормативных лексем, так и между лексемами родного и иностранного языков.

2. Как явление социальное, эрративы в русских и английских рекламных текстах представлены, в основном, на просторах Интернет-ресурсов, а не в «официальной рекламе». В англоязычной рекламе представлены эрративы, лексическую основу которых составляют лексемы другого языка. Данное явление проявляется на синтаксическом или грамматическом уровне. Русскоязычная реклама с эрративами представлена на лексическом уровне в качестве формы несоблюдения правил правописания. Кроме того, эрративы проявляются на грамматическом, синтаксическом и фразеосемантическом уровнях.

3. Стихийность распространения рекламного текста обусловлена рядом факторов: привлечение внимания покупателя к тому или иному продукту и информирование об его достоинствах, экономический эффект, а именно достижение высоких продаж рекламируемого продукта, манипулирование сознанием покупателя, который в силу рекламного воздействия покупает рекламируемый продукт.

4. Рекламный текст, содержащий эрратив, как правило, характеризуется и наличием ряда других стилистических приемов, например, игра слов или деформированные афоризмы, пословицы или поговорки.

5. Характер, структура и жанр рекламного текста напрямую зависят от рекламной стратегии, типа продукта или услуги, национальной специфики рекламы и принятого подхода к рекламной деятельности в той или иной стране.

6. Эрратив в рекламном тексте выполняет следующие функции: текст становится необычным, привлекает внимание потребителей, вызывает эмоции, заставляет остановиться и «ближе» рассмотреть рекламируемый товар.

7. В процессе анализа рекламных текстов, которые содержат эрративы, было выявлено, что с лексической точки зрения данное явление достаточно близко к неологизмам, а со стилистической – к каламбурам.

Перспективы дальнейших исследований мы видим в изучении эрративов в художественных и научных текстах.

### Список литературы

1. **Карасева, А. И.** Роль и функции эрратива в Интернет-сленге / А. И. Карасева // Мониторинг общественного мнения, 2008. – № 2 (86). – С. 129–141.
2. **Рябкова, Н. И.** «Новояз» в рекламных текстах / Н. И. Рябкова // Языковая система и речевая деятельность: лингвокультурологический и прагматический аспекты. – Ростов н/Д, 2007. – Вып. 1. – С. 208–209.
3. **Рябкова, Н. И.** Языковая игра в рекламном тексте / Н. И. Рябкова // Культура и сервис: взаимодействие, инновации, подготовка кадров: коллективная монография. – СПб. : Изд-во СПб ГУС. – С. 105–135.

**Katkova V. P.**

### Erratives in an Advertisement

*The article is devoted to disclosing the phenomenon of errative, its role in the advertisement. The article highlights and substantiates the functional and stylistic features of the errative. The article attempts to analyze erratives in the English advertisement. According to the results of statistical analysis, the most frequent types of erratives were identified.*

**Key words:** *errative, advertisement, stylistic features of errative, functional features of errative, types of erratives.*

УДК [811.111:811.161.1]’255.4’42:821.111-312.9.09:929 Роулинг

**Некрутенко Елена Борисовна,**  
канд. пед. наук, доцент кафедры  
теории и практики перевода  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*elena.summerhill@yandex.ua;*

**Черникова Елизавета Дмитриевна,**  
магистрант  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*elizaveta-99.16@yandex.ua*

## **Особенности передачи экспрессивной прагматической функции романа Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер и философский камень» в переводе М. В. Спивак**

*Данная статья посвящена особенностям передачи экспрессивной прагматической функции в художественном тексте. Материалом для анализа языковых способов выражения экспрессивности является художественный текст романа Д. Роулинг «Гарри Поттер и философский камень». Особое внимание уделено необходимости комплексного подхода к анализу способов выражения экспрессивности в художественных переводах.*

**Ключевые слова:** перевод, переводческие трансформации, адекватность, художественный текст, экспрессивность, прагматическая функция.

Художественная литература постоянно пополняется новыми образцами, представляющими определенную культурно-эстетическую ценность и требующими перевода на другие языки. Текст художественного произведения создается автором для читательской аудитории, представленной носителями родного автору языка. Перевод художественного текста всегда сопряжен с рядом трудностей, обусловленных различиями в системах исходного и переводящего языков.

Перед современной лингвистикой стоит проблема достижения максимальной адекватности перевода художественного текста с сохранением его аксиологического потенциала, коммуникативной цели и авторского замысла. Текст перевода призван выполнять те же функции, что и оригинальное произведение. Сохранение экспрессивной функции текста позволяет воссоздать оригинальное авторское звучание текста и добиться оказания на читателя впечатления, задуманного автором.

Экспрессивная функция является одной из основных функций художественного текста, так как именно она помогает автору сформировать правильное читательское восприятие образов произведения, его сюжетных линий, образно-эмоционального звучания текста в целом. Актуальность выбранной темы исследования обусловлена потребностью в рассмотрении явления языковой экспрессивности в художественных текстах, а также необходимостью



комплексного подхода к анализу способов выражения экспрессивности в художественных переводах.

Целью данной статьи является определение особенностей передачи экспрессивной прагматической функции романа Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер и философский камень» («Harry Potter and the Philosopher's Stone») в переводе М. В. Спивак.

Научными исследованиями по изучению экспрессивной функции художественных текстов и проблеме ее перевода занимались такие лингвисты, как И. В. Арнольд, А. А. Билялова, В. В. Виноградов, Е. Б. Вовк, В. Г. Гак, Л. С. Есина, А. З. Измайлов, Е. И. Королева, Н. А. Лукьянова, А. А. Мецлер, Р. О. Пиотровский, А. А. Потебня, А. А. Реформатский, А. И. Смирницкий, Р. О. Якобсон и другие.

Известная российская переводчица и писатель М. В. Спивак перевела всю серию романов Дж. Роулинг о волшебном мире Гарри Поттера, включая и более позднюю пьесу «Гарри Поттер и Проклятое Дитя» («Harry Potter and the Cursed Child»), а также спин-офф «Фантастические твари и где они обитают» («Fantastic Beasts and Where to Find Them»). Актуальная критика подчеркивает высокое качество переводов М. В. Спивак, характеризующееся необходимым уровнем эквивалентности художественных текстов на переводящем языке.

М. В. Спивак перевела название первого романа о Гарри Поттере как «Гарри Поттер и волшебный камень», т. е. несколько упростив авторскую формулировку, хотя в тексте произведения переводчик также использует формулировку «философский камень». Подобная лексическая замена в заглавии романа произведена с конкретной целью – сделать название более понятным и привлекательным для детской читательской аудитории. Многие переводческие лексические замены подчинены именно этой цели.

Современному читателю несколько непривычно воспринимать художественный перевод текстов романов о Гарри Поттере в исполнении М. В. Спивак, так как ее вариант передачи имен собственных отличается от привычной нам версии. В отличие от И. В. Оранского, который использовал способ транскрипции для передачи имен главных героев, а также основных имен собственных романа, М. В. Спивак предпочла способ транслитерации, основанный на соответствии букв двух алфавитов.

При оценке передачи экспрессивной прагматической функции исходного текста средствами переводящего языка выбор метода транскрипции или транслитерации для имен собственных не играет существенной роли. Однако, использование в оригинальном тексте «говорящих» имен оказывает значительное влияние на эмоциональное восприятие текста читателями, поэтому их правильная передача на русский язык очень важна для создания эквивалентного перевода [2].

М. В. Спивак стремилась подчеркнуть роль «говорящих» имен, подобранных Дж. Роулинг для ее героев, и иногда подобное стремление, скорее, искажало авторский замысел, нежели помогало правильному читательскому восприятию героев. Рассмотрим, например, имя профессора зельеварения (зельеделая), одного из ключевых персонажей романа. У Дж. Роулинг его зовут *Severus Snape*, М. В. Спивак передает его имя как Злодеус Злей. Переводчи-

ца сохраняет авторскую аллитерацию, начиная имя и фамилию персонажа с одинаковых звуков, однако искажает характеристику героя, задуманную Дж. Роулинг. В задумке автора профессор характеризовался как строгий и холодный, способный «укусить» и наказать. Созвучие фамилии *Snape* с английским словом *snake* (змея) также дополняло образ героя, и, скорее всего, было призвано указать на его связь с факультетом Слизерин, символом которого являлась змея. У М. В. Спивак профессор наделен именем, которое дает исключительно негативную характеристику персонажу. Читатель не ждет от профессора ничего, кроме зла, плохих поступков, несправедливости. Возможно, такое восприятие героя совпадает с перипетиями сюжета из первой части романа, однако развязка произведения не подтверждает «злобности» персонажа. При дальнейшем ознакомлении с серией книг о Гарри Поттере становится очевидно, что данное при переводе имя не соответствует герою: профессор оказывается вовсе не злым. Таким образом, М. В. Спивак, желая усилить исходное «говорящее» имя, допустила содержательную неточность. Экспрессивная прагматическая функция имени собственного в оригинальном тексте не была эквивалентно передана средствами переводящего языка [1].

Для передачи экспрессивной прагматической функции текста на лексическом уровне важны не только имена собственные. Как упоминалось выше, особую группу слов составляют авторские неологизмы для номинации объектов вымышленного мира волшебников. Как в исходном, так и в переводящем тексте языковые возможности словосложения помогают охарактеризовать вымышленные предметы и явления. Например, *Remembrall*, присланный бабушкой Невилла, должен напомнить мальчику о чем-то забытом. М. В. Спивак, пытаясь сохранить игру слов, взятых для сложения, называет *Remembrall* «Вспомнивсёлъ». Переводчица достаточно близко подошла к передаче авторского замысла, однако аспект созвучия с английским словом «мяч» («ball») все-таки утерян. Мы предлагаем собственный вариант перевода – «Вспомнивсеч»: таким образом будет отражено и назначение магического предмета и останется необходимая ассоциация с созвучным словом, сообщающем форму предмета читателю [3].

Лексический уровень языка обладает значительными ресурсами в плане реализации экспрессивной прагматической функции текста. Примененные переводческие трансформации, употребление правильно подобранных лексем позволяют переводчику реализовать в переводе функции оригинального текста. Рассмотрим приведенные ниже отрывки оригинального текста и перевода М. В. Спивак.

Исходный текст	Перевод М.В. Спивак
<p>“Funny stuff on the news, – Mr. Dursley mumbled. Owls... shooting stars... and there were a lot of funny-looking people in town today... So? – snapped Mrs. Dursley. Well, I just thought... maybe... it was something to do with... you know... <b>her crowd</b>” [28].</p>	<p>«Да тут всякую ерунду передают в новостях, – промямлил мистер Дурслей. – Совы... метеоритный дождь... а еще в городе полно чудных людей... – И что? – перебила миссис Дурслей. – Ну, я подумал... а вдруг... вдруг это как-то связано с... ну, ты понимаешь... с ее гоп-компанией» [23].</p>

Приведенный отрывок из романа демонстрирует ту ключевую роль, которую играют лексемы в выражении настроения говорящего. В оригинальном тексте мистер Дурслей использует фразу *funny stuff*, чтобы подчеркнуто равнодушно завязать с супругой разговор о волнующей его теме. Вместо прямой передачи фразы русским словосочетанием «забавные вещи», переводчик использует лексическую замену и вводит оценочное существительное *ерунда*. Продолжая свою мысль, мистер Дурслей говорит о забавно выглядящих людях – *funny-looking people*. При переводе этой фразы, содержащей оценочное суждение персонажа, М. Спивак использует прием модуляции – эта лексико-семантическая фраза позволяет переводчику логически доработать фразу и представить читателю вывод: мистеру Дурслею увиденные люди кажутся чудными, т.к. по их внешнему виду понятно, что они не такие, как он.

В конце фразы мистер Дурслей говорит *her crowd*, особенно выделяя притяжательное местоимение, на что указывает графическое выделение слова в тексте. Таким способом подчеркивается, во-первых, особенное отношение персонажа к человеку, на которого он ссылается, во-вторых, читателю становится понятно, что супруги не хотят говорить вслух о некой общей тайне. М. В. Спивак приняла решение использовать замену: вместо того, чтобы использовать местоимение *её*, и также его выделить графически, например, во фразе «*её окружение*», переводчик вводит просторечие *гон-компания*. С одной стороны, это помогает переводчику донести до читателя истинное отношение семейства Дурслей к матери Гарри Поттера, сестре миссис Дурслей, т. к. именно на нее ссылается мистер Дурслей. Однако, дополнительная информация о негативном отношении Дурслей к некоторым, еще не введенным в повествование персонажам, передаваемая благодаря реализации экспрессивной прагматической функции, согласно авторскому замыслу не должна быть сообщена читателю в этом отрывке. Более того, просторечие *гон-компания* воспринимается русскоязычным читателем, как характеристика именно молодежной группы, ведущей аморальный или даже криминальный образ жизни; также *гон-компания* несет некий оттенок хронологической привязки к 90-м годам XX века и территориальной привязки к постсоветскому пространству. Ни одна из характеристик не может быть верна применительно к оригинальному тексту [2].

Таким образом, М. В. Спивак, используя лексические замены, изменяет общее звучание диалога литературных героев – введенные оценочные существительные вносят в речь героев оттенок пренебрежения, неуважения, хотя это и отсутствует в тексте оригинала. М. В. Спивак делает текст более «русским», деформируя восприятие читателем места действия романа.

Следует подчеркнуть пунктуационные особенности представленного отрывка: вставленные многоточия указывают на настроение персонажа, подчеркивают его сомнения, размышления, обескураженность. Говорящий, мистер Дурслей, старается подобрать правильные слова, что указывает на то, как непросто ему говорить на затронутую тему. Переводчик сохраняет исходную пунктуацию, что позволяет передать авторский замысел. С помощью приема добавления (повтор слова «вдруг», введение дополнительного междометия «ну») переводчик усиливает чувство неуверенности и дискомфорта, испытываемое мистером Дурслей [1].

**Сравним еще одну фразу из исходного и переводящего текстов.**

Исходный текст	Перевод М. В. Спивак
<i>"Yeah – yer not still on abou' that, are yeh? Look, Snape helped protect the Stone, he's not about ter steal it" [28].</i>	<i>«Ага. Вы опять снова – здорово? Слушайте, Злей защищал камень, на кой ему этот камень тибрить?» [23].</i>

В исходном тексте Дж. Роулинг передает особую манеру речи хранителя ключей Хогвартса с помощью фонетических средств: простоватая манера персонажа передается автором с помощью фонетических искажений речи, усечения окончаний и т. п. М. В. Спивак также стремится раскрыть образ персонажа, наделив его особой манерой речи, однако переводчик использует для этого преимущественно лексические средства – сниженную лексику, просторечия (ага, на кой, тибрить), неоправданное словоупотребление (опять снова). Искажение *слушайте* вместо *слушайте* также подчеркивает ошибки в речи героя. Переводчик изменяет интонационное оформление и превращает фразу в вопросительную, что усиливает экспрессивность фрагмента [3].

Текст романа «Гарри Поттер и философский камень» содержит несколько поэтических отрывков, что во многом объясняется тем, что первая часть «Поттерианы» является самой «детской» книгой из всей серии, а именно детской литературе свойственны вкрапления рифмованных фрагментов: считалочек, песен, заклинаний, загадок и т. д. Введение рифмованных отрывков способствует созданию необходимого настроения, сохранение которого очень важно в тексте перевода. Сравним оригинальные фрагменты и переводы М. В. Спивак.

Исходный текст	Перевод М. В. Спивак
<i>«Enter, stranger, but take heed Of what awaits the sin of greed, For those who take, but do not earn, Must pay most dearly in their turn» [28].</i>	<i>«Восшествуй, незнакомец, но прими в расчет: Того, кто алчностью грешит, возмездье ждет, Богатство без труда ты хочешь получить – Недешево за то придется заплатить» [23].</i>
<i>«Oh, you may not think I'm pretty, But don't judge on what you see, I'll eat myself if you can find A smarter hat than me... There's nothing hidden in your head The Sorting Hat can't see, So, try me on and I will tell you Where you ought to be» [28].</i>	<i>«Может, я не хороша, Но по виду не судите, Шляпы нет умней меня – Хоть полмира обойдите... Для меня секретов нету, Ничего не утаить, Как наденешь – так узнаешь, Где тебя должны учить» [23].</i>

Из представленных отрывков мы видим, что М. В. Спивак стремилась передать авторскую идею и воссоздала поэтические строки. Переводчик также сохранила стиль и манеру авторских стихотворений: отрывок из стихотворения, выгравированного на стене банка Гринготтс, звучит патетично и возвышенно, как и было задумано Дж. Роулинг. Такая стихотворная манера призвана повлиять на читательское восприятие, показать банк волшебников величественным и надежным, охарактеризовать эмоции волшебников, входящих в Гринготтс.

Песенка Распределяющей (Сортирующей) Шляпы, которая объясняет юным первокурсникам свою задачу, звучит бодро и непринужденно. Цель такого «легкого» стихотворения – успокоить волнуемых волшебников перед тем, как их определят в один из факультетов Школы чародейства и волшебства. М. В. Спивак перевела песенку Шляпы, сохранив авторскую экспрессию.

На синтаксическом уровне экспрессивная прагматическая функция перевода реализована в полной мере. Переводчик сохраняет эмоционально-окрашенные авторские предложения, эмоционально-интонационное оформление диалогов и т. п. [3].

Таким образом, перевод романа Дж. Роулинг «Гарри Поттер и философский камень» («Harry Potter and the Philosopher's Stone»), выполненный М. В. Спивак, отличается высокой образностью и экспрессивностью, однако некоторые фрагменты текста звучат слишком «по-русски», из-за чего текст теряет свою изначальную хронотопическую привязку. Перспективы исследований мы видим в дальнейшем изучении творчества Дж. Роулинг и особенностей передачи экспрессивной прагматической функции ее романов.

#### Список литературы

1. **Александрова, О. В.** Проблемы экспрессивного синтаксиса. На материале английского языка: уч. пособие [Электронный ресурс] / О. В. Александрова. – Либроком, 2009. – 216 с. – Режим доступа : <https://www.booksite.ru/fulltext/aleksandrova/text.pdf>.
2. **Билялова, А. А.** Категории эмоциональности, эмотивности и интенсивности как составляющие экспрессивности языка [Электронный ресурс] / А. А. Билялова. – Режим доступа: <http://naukarus.com/kategorii-emotsionalnosti-emotivnosti-i-intensivnosti-kak-sostavlyayuschie-ekspressivnosti-yazyka>, свободный. (Дата обращения: 23.02.2022 г.).
3. **Королева, Е. И.** Экспрессивные грамматические средства языка в аспекте функционально-семантического поля (на материале современной британской беллетристики): дис. ... канд. фил. наук: 10.02.19 [Электронный ресурс] / Екатерина Игоревна Королева. – Екатеринбург, – 2016. – 221 с. – Режим доступа : [https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/40500/1/urgu1581\\_d.pdf](https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/40500/1/urgu1581_d.pdf), свободный. (Дата обращения: 22.02.2022 г.).
4. **Роулинг, Дж.** Гарри Поттер и философский камень [Электронный ресурс] / Дж. Роулинг. – Режим доступа: <http://testlib.meta.ua/book/187500> свободный. (Дата обращения: 21.02.2022 г.).
5. **Rowling, J. K.** Harry Potter and the Sorcerer's Stone [Электронный ресурс] / J. K. Rowling. – Режим доступа: <http://thefreeonlinenovel.com/bi/harry-potter-and-the-sorcerers-stone>, свободный. (Дата обращения: 22.02.2022 г.).

**Nekrutenko E. B.,  
Chernikova E. D.**

**Features of the Transfer of the Expressive Pragmatic Function of the  
J. K. Rowling' Novel «Harry Potter and the Philosopher's Stone»  
Translated by M. V. Spivak**

*This article is devoted to the features of the transfer of the expressive pragmatic function in a literary text. The literary text of J.K Rowling's novel «Harry Potter and the Philosopher's Stone» is the material for the analysis of language ways of externalize expressiveness. Particular attention is paid to the need for an integrated approach to the analysis of ways to express expressiveness in literary translations.*

**Key words:** *translation, translation transformations, adequacy, literary text, expressiveness, pragmatic function.*



УДК 811.581.19

**Чередниченко Виталия Михайловна,**  
преподаватель кафедры  
английской и восточной филологии  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*air120896@gmail.com*

## **Лексические различия кантонского диалекта и путунхуа**

*В данной статье рассматриваются различия использования лексических единиц между стандартным китайском языком, путунхуа, и кантонским диалектом, а также основные причины формирования данных различий.*

**Ключевые слова:** китайский язык, диалект, путунхуа, кантонский диалект, лексические единицы.

Одной из характерных черт лингвистической ситуации в Китае является сосуществование многочисленных диалектов. Несмотря на общее признание путунхуа главным средством устного общения в Китае и постоянное расширение сферы его использования, позиции современных диалектов продолжают оставаться прочными. Во многих отношениях диалектное деление китайского языка происходит параллельно административно-политическим и физико-географическим границам внутри страны, которые в Китае совпадают. Формирование диалектов китайского языка связано с этническими и демографическими процессами, происходившими в Китае в прошлом.

Проблема диалектов вызывает интерес многих исследователей, таких как И. Б. Астрахан, О. И. Завьялова, М. В. Софронова, С. Б. Янквер, Юань Цзяхуа и др. Прежде всего это обусловлено тем, что диалекты служат для понимания процесса исторического развития языка: в них часто сохраняются архаизмы, необходимые для воссоздания широкого языкового движения. Помимо этого диалекты служат для установления взаимоотношений между историей языка и историей народа, так как диалектные факты часто дают возможность проследить, как передвигались племена и народы в глубокой древности. Также диалектные формы общения служат для понимания многообразия слов, звуков и форм современного языка, для практического учета особенностей местной речи [1, с. 123].

Цель статьи – изучить различия кантонского диалекта и путунхуа, в связи с тем, что кантонский диалект является одним из самых больших по численности носителей диалектов китайского языка, при этом различия в лексике между путунхуа и кантонским диалектом довольно велики. Например, в кантонском диалекте слово 小孩子 (дети) передается как 细蚊子, глагол 喜欢 (нравиться) в кантонском диалекте будет 中喜, 很喜欢 (очень нравится) – 好中意. Выражение восклицания или удивления, которое в путунхуа представлено фразой «怎么了?», в кантонском диалекте имеет форму «乜野事呀?».

Из-за того, что между кантонским диалектом и путунхуа существуют такие большие различия в лексике, носители кантонского и путунхуа зача-

стую не понимают друг друга, даже прибегая к посредничеству иероглифики, что позволяет считать несостоятельным распространенный тезис о способности китайских иероглифов быть эффективным средством преодоления различий китайских диалектов [2, с. 37].

Активное распространение кантонского диалекта происходило в период проведения в Китае реформ и политики открытости, вследствие которых возрос экономический потенциал страны в целом, а также увеличилось влияние культуры и промышленности Гонконга на остальные регионы Китая. В результате этих изменений кантонский диалект стал довольно влиятельным в Китае. Многие китайцы сегодня используют пришедшую из кантонского диалекта лексику, например, 顶你个肺 (елки-палки), 靚妹 (красавица, красотка), 的士 (такси) и др [3, с. 138].

Слова и фразы кантонского диалекта обладают уникальными характеристиками. Если формирование стандарта произношения и лексической базы путунхуа происходило за счет влияния гуаньхуа и пекинского диалекта, то на становление кантонского, помимо исторических изменений непосредственно говоров юэ, в значительной степени повлиял и английский язык (Гонконг, как один из центров кантонского диалекта в Китае, долгое время был колонией Великобритании). Поэтому различия в лексике путунхуа и кантонского диалекта (особенно обиходной) весьма заметны. Например, слово 爸爸 (папа), привычное для путунхуа, имеет в кантонском следующее соответствие – 老豆, вместо 妈妈 (мама) носители кантонского говорят 老母. Для носителей путунхуа не очевидна семантическая связь между 爸爸, соотносимым в путунхуа с 父亲大人, и 老豆. Также как сочетание 老母 в стандартном китайском является слишком неуважительным обращением к матери, на контрасте с 母亲大人 [5, с. 234].

Органы человеческого тела в путунхуа и кантонском диалекте имеют разные названия. Так, название некоторых органов, привычные для путунхуа, в кантонском обозначают совсем другие части тела. К примеру, у слова 肚子 (живот) в кантонском соответствие 头, этот же иероглиф в путунхуа используется со значением «голова». Аналогичная ситуация с именованьем ног: в кантонском языке привычному для путунхуа иероглифу 脚 соответствует иероглиф 手, который в путунхуа обладает значением «рука». Более ярко примеры этих расхождений видны в Табл. 1.

Таблица 1

## Расхождения в именовании кантонского и путунхуа

Путунхуа	Значение	Кантонский диалект
肚子	Живот	头
肚痛	боль в животе	头痛
肚绞痛	скручивание в животе	头高举
猪脚	свиная нога	猪手
袜子	Носки	手袜

В кантонском диалекте большой пласт лексики образуется за счет аффиксации, в путунхуа такой способ словообразования также продуктивен, однако частотные префиксы и суффиксы во многом не совпадают. Так, например, в кантонском используют такие аффиксы, как 阿 (阿华, 阿叔), 仔 (华仔, 猫仔), 佬 (肥佬, 大佬), использование аффиксов влияет на оттенки значений слов. Аффиксы 猫 (熊猫) и 鬼 (搞鬼) также выступают в качестве суффикса: добавление суффикса 猫 указывает на дикое животное, а добавление суффикса 鬼 указывает, что говорящий испытывает отвращение.

Если обратиться к истокам истории кантонского диалекта, можно указать на его отдаленность от современного стандартного китайского языка, что обусловлено сохранностью большого количества древней китайской лексики из вэньяня (Табл. 2) [5, с. 235].

Таблица 2

## Элементы вэньяня в кантонском диалекте

эньянь	Значение	Кантонский диалект	Путунхуа
企	Стоять	企	站
食	Кушать	食	吃
行	Идти	行	走
颈	вытягивать шею	颈	脖子
佢	он, она	佢	他, 她

В то же время из-за отношений, сформированных за счет географических связей, в кантонском диалекте сохранилось большое количество древней вьетнамской лексики, которая никак не отразилась в путунхуа. В особенности значителен пласт частиц, перешедших из вьетнамского в кантонский. Например, для выражения отрицания в кантонском используется частица 唔 из древней вьетнамской лексики; частица 呢 передает значение 这; частица 虾 передает значение 欺负 и т. д.

В силу того, что районы распространения кантонского диалекта находились на стыке восточной и западной культуры (особенно сильно сказался на кантонском диалекте английский язык), диалект впитал в себя большое количество заимствованной лексики. Например, закрепленное в путунхуа 票 (плата, банкнота) на кантонском будет передаваться как 飞, что является своего рода транскрипцией английского слова «fare»; используемое в путунхуа 球 (мяч) на кантонском будет иметь соответствие 波, что в свою очередь является попыткой фонетической передачи английского слова «ball».

Также из-за того, что районы распространения диалекта юэ имеют значительный экономический потенциал, в кантонском диалекте есть большое количество лексики как собственно созданной в рамках диалекта, так и заимствованной, которая также стала частью путунхуа, например: 搞定 – уладить, справиться (аналог в путунхуа: 办妥), 乌龙 – глупый, неосмотрительный (аналог в путунхуа: 糊里糊涂), 拍拖 – встречаться, иметь романтические

отношения (аналог в путунхуа: 谈恋爱), 对路 – *достоверный, действительный* (аналог в путунхуа: 正确), 无厘头 – *нет никаких оснований* (аналог в путунхуа: 没有理由) [6, с. 136].

Лексические особенности кантонского диалекта обусловлены не только межкультурными контактами, отчасти на него оказал влияния сам ареал распространения диалекта и географическая специфика данного ареала. Так, климат в Гуанчжоу теплый и достаточно влажный с большим количеством осадков. Среднегодовая температура в Гуанчжоу 20–22 градуса по Цельсию. Средняя влажность составляет 72%. В центральных районах количество осадков достигает 1982.7 миллиметров в год. Возможно из-за большого количества осадков, а также увеличения речной системы, довольно часто можно встретить в речи кантонцев иероглиф 水 (вода) (Табл. 3).

Таблица 3

**Лексика с употреблением 水 в кантонском диалекте**

Кантонский диалект	Значение
吹水	хвастаться, разглагольствовать
散水	все участники расходятся после окончания мероприятия
飞水	опустить на некоторое время в кипящую воду
插水	специально падать во время игры с мячом
心水	намерения, цель

Жители Гуанчжоу так ценят воду, что используют иероглиф 水 для обозначения наличных денег и имущества, также он используется для выражения значения обладания имуществом (Табл. 4).

Таблица 4

**Слова кантонского диалекта со значением благосостояния, в составе которых иероглиф 水**

Кантонский диалект	Значение
油水	Польза
傍水	Платеж
踱水	занимать деньги у других людей
掠水	получать деньги незаконным методом
扑水	привлечь деньги

В то время, как в речи жителей северных районов, диалекты которых легли в основу создания путунхуа, частотным является использование иероглифа 风 (ветер). Это также обусловлено спецификой климата северных районов Китая, где ветер, а также песчаные бури, приходящие из пустынь во

внутренней части страны, «управляли» благосостоянием северных регионов и их жителей. Именно ветер во многом влияет на климатическую обстановку северной части Китая. Таким образом, в путунхуа и кантонском есть ряд слов, в семантике которых четко прослеживается та самая тенденция климата региона, влиявшая на формирование языка (Табл. 5).

Таблица 5

## Сравнение лексических единиц с морфемами 风 и 水

Путунхуа	Кантонский диалект	Значение
威风	威水	сильный, влиятельный человек
望风	睇水	караулить, вести наблюдение
通风报信	通水	поставлять, доносить информацию

Кантонцы также считают, что есть слова, значение которых может негативно сказаться на говорящем или самом событии, о котором идет речь, поэтому они стараются избегать значения некоторых слов. Так, в путунхуа есть слово 输 (проиграть), которое несомненно несет в себе негативное значение (输比赛 – упустить награду; 输战争 – потерять контроль; упустить успех или возможность).

В силу того, что проигрыш не дает человеку никаких положительных эмоций, кантонцы избегают употребления этого слова в речи. Когда кантонцы встречают слово с таким же произношением, как у иероглифа 输 (проигрывать), они заменяют его на 赢 (выигрывать): 读书 (читать, учиться) → 读赢, 历书 (летопись) → 通赢.

Из-за этой традиции видоизменять лексику, кантонцы иногда вынуждены избавляться от некоторых названий предметов. Так, иероглиф 丝 в слове 丝瓜 (люффа) в кантонском диалекте имеет одинаковое произношение с иероглифом 输, поэтому кантонцы изменили название на 胜瓜.

По причине большой любви к воде, о которой мы уже говорили ранее, кантонцы также избегают слов со значением 干 (сухой). Они заменяют омофоны слова 干 его антонимом 润 (влажный): 猪肝 (свиная печень) → 猪润; 豆腐干 (дофу) → 豆腐润; 番薯干 (сладкий картофель, батат) → 番薯润. Что касается фразы 干杯 («До дна!»), ее точно также, как и в случае замены произнесения 输瓜 на 胜瓜, изменяют на 饮胜.

Есть и другие примеры того, как культурные традиции меняют лексическую оболочку слов в кантонском. Так, прежде название пшеничной муки было 灰面, однако иероглиф 灰 (серый) в кантонском диалекте несет не очень положительное значение, так как фигурирует в сочетании 灰心 (впадать в уныние). По этой причине кантонцы изменили название муки на 扬面, иероглиф 扬 несет значение 显扬 (приумножать, подниматься к новым вершинам). Точно так же кантонцы посчитали неподходящим название 苦瓜 (китайская горькая дыня), в силу того, что иероглиф 苦 несет в себе значение 悲苦, 凄苦 (грустный, унылый) и является словом с отрицательной коннотацией. Поэтому название овоща изменили на 凉瓜. Аналогично был изменен и ряд других

слов в кантонском диалекте: так, 鸡脚 (куриная лапа) изменили на 风瓜, а 狗肉 (собачатина) на 香肉 и т. д. [6, с. 167].

Таким образом, из проведенного нами анализа становится ясным, что основные различия в лексике путунхуа и кантонского диалекта могут быть обусловлены следующими причинами:

– формирование стандарта произношения и лексической базы путунхуа происходило за счет влияния гуаньхуа и пекинского диалекта, а на становление кантонского диалекта, помимо исторических изменений непосредственно говор юэ, повлиял английский язык;

– в кантонском диалекте большой пласт лексики образуется за счет аффиксации, в путунхуа такой способ словообразования также продуктивен, однако частотные префиксы и суффиксы во много не совпадают;

– кантонский диалект отдален от современного стандартного китайского языка, что обусловлено сохранностью большого количества древней китайской лексики из вэньяня, также в кантонском диалекте сохранилось большое количество древней вьетнамской лексики, которая никак не отразилась в путунхуа;

– на лексические особенности кантонского диалекта оказал влияние и сам ареал распространения диалекта и географическая специфика данного ареала;

– в кантонском диалекте избегают слов, несущих негативное значение, которое может сказаться на говорящем или самом событии, о котором идет речь. Перспективы дальнейших исследований мы видим в компаративном изучении диалектов китайского языка.

#### Список литературы

1. Завьялова, О. И. Диалекты китайского языка / О. И. Завьялова – М. : Научная книга, 1996. – 207 с.
2. Янкивер, С. Б. Гуанчжоуский (кантонский) диалект китайского языка / С. Б. Янкивер. – М. : Наука, 1987. – 108 с.
3. Zhang, B., Yang, R. R. Putonghua education and language policy in postcolonial Hong Kong, in Zhou, Minglang (eds), Language policy in the People's Republic of China: theory and practice since 1949 / Bennan Zhang; Robin R. Yang. – Dordrech: Springer, 2004. – 154 p.
4. 欧阳觉亚. 普通话广州话的比较与学习. – 北京:中国社会科学出版社, 1993. – 283页.
5. 王力. 广州话浅说 / 王力. – 北京, 1957. – 350页.
6. 袁家骅. 汉语方言概要/袁家骅等.–北京:文字改革出版社, 1960. – 323 页.

Cherednichenko V. M.

#### Lexical Differences Between Cantonese and Putonghua

*This article discusses the differences in the use of lexical units between Standard Chinese, Putonghua, and Cantonese, as well as the main reasons for the formation of these differences.*

**Key words:** Chinese, dialect, Putonghua, Cantonese, lexical units.



Чумак-Жунь Татьяна Владимировна,  
преподаватель кафедры английской и  
восточной филологии  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*chumak\_tv04@mail.ru*

## Лексические средства выражения категории рода в современном английском языке

*В данной статье рассматриваются лексические средства выражения категории рода в английском языке. Представлены различные основы, используемые для индикации женского и мужского родов, а также проводится детальный анализ суффиксального способа выражения рода.*

**Ключевые слова:** категория, род, исследование, язык, классификация, существительное, суффикс.

Противоречивость вопросов относительно сущности категории средств репрезентации понятия «гендер» в современном английском языке привлекает значительное количество ученых, что в свою очередь порождает многообразие теорий и гипотез. Можем смело утверждать, что в современном языкознании накоплен значительный объем трудов, затрагивающих проблемы собственно сути, так называемой категории рода английского языка. В частности, над этим вопросом в свое время работали М. Я. Блох, А. И. Смирницкий, О. Эсперсен и др., что касается современного английского языка, то данную тему изучали Г. Квирк, Л. Тимпко и др.

Решение заявленной проблемы является актуальным из-за необходимости решения гендерных проблем, как в самом английском языке, так и в сфере общих отношений, средств массовой коммуникации, образования и литературы, поэтому целью данной статьи является детальное изучение лексических средств выражения категории рода в английском языке.

В современном английском языке существуют следующие способы выражения рода существительных:

– лексико-семантический (выражение через прямую корреляцию с биологическим полом референта или лексическим значением существительного), например: *Sara is a pretty girl. Peter worked hard on this module test. The sun is shining brightly;*

– морфологический (выражение через маркированные родом суффиксы (чаще всего *-ess, -ette, -er, -ine*), например: *This man is a worker;*

– синтаксический (выражение через корреляцию существительного с маркированными родом местоимениями), например: *She tries to explain the rule simply. He is a shy person;*

– социокультурный, например: слова *ship, boat*, а также названия стран обычно заменяются местоимениями женского пола *she (her)*.

Наряду с грамматическими средствами выражения родовых отношений в современном английском языке (а именно местоименным замещением)

можно также выделить и некоторые лексические средства, которые дифференцируют содержательные различия мужского и женского рода (оппозиция *he – she*) и функционируют в среде одушевлённых существительных личностного и неличностного подклассов.

Гетеронимия (номинативный супплетивизм) характерна для существительных, род которых определяется биологически, рассматривается как врождённая характеристика и не имеет явных эксплицитных средств выражения: *boar – sow, boy – girl, brother – sister, buck – doe, bull, steer – cow, cock – hen, husband – wife, son – daughter, uncle – aunt* и т. д.

Рассмотрим более детально основы, которые используются для индикации женского рода.

#### I. Подкласс личностных существительных

1. Основа **girl**, которая, как показывает анализ словарей, в большинстве случаев в слове занимает конечное положение: *call – girl, papergirl, salesgirl, schoolgirl, showgirl* и др. Некоторые лингвисты не признают за данной морфемой статус аффикса и трактуют её лишь как самостоятельную лексическую единицу.

2. Основа **lady**, которая в большинстве случаев занимает начальное положение в слове, а также встречается и как отдельное слово. Данное слово происходит от древнеанглийского слова «*hlse(f)dige*», буквально «*loaf-kneader*» (выпекательница хлеба), которое позднее использовалось в более обобщённом значении «имеющая титул женщина» [4, с. 147], а далее, на основе приобретённого значения, и начавшее выступать в качестве родоуказывающей основы существительного: *lady-driver, lady help, lady-in-waiting, lady-judge, ladylove, lady-lawyer* и т. д.

3. Основа **maid**, которая в большинстве случаев занимает конечное положение в слове: *barmaid, bridesmaid, chambermaid, maid of honour, nursemaid* и др. Данная основа является непродуктивной и на настоящем этапе развития английского языка количество оформленных ею существительных довольно невелико.

4. Основа **mistress**, как правило, выступает конечным элементом в слове и также встречается как отдельное слово: *headmistress, postmistress, schoolmistress* и др. Интересно отметить, что данная основа, выступая в качестве словообразовательной морфемы, сама оформлена другим словообразовательным элементом, а именно суффиксом *-ess*, указывающим на женский род.

5. Основа **woman**, которая в 96% слов занимает конечное положение, и также встречается как отдельное слово: *gentlewoman, kinswoman, policewoman, saleswoman, sportswoman* и др. Данная основа является наиболее продуктивной основой женского рода [3, с. 164].

#### II. Подкласс неличностных существительных

1. Основа **hen**, которая указывает на самку птицы, положение в слове не является строго определённым: *peahen, hen sparrow* и т. д.

3. Основа **nanny**, занимающая начальное положение: *nanny-goat*.

4. Основа **she**, занимающая начальное положение в слове: *she-cat, she-goat, she-bear* и др.

Для индикации мужского рода используются следующие основы:

I. Подкласс личностных существительных

Случаи выражения мужского рода с помощью словосложения среди личностных существительных были зарегистрированы лишь в одном случае: *he-man*.

II. Подкласс неличностных существительных

1. Основа *billy*, которая занимает начальное положение в слове: *billygoat*.

2. Основа *he*, которая занимает начальное положение в слове: *he-goat*, *he-sparrow* и др.

3. Основа *tom*, которая занимает начальное положение в слове: *tomcat*, *tom-swan* и др.

Другим лексическим способом указания на род существительного является **суффиксация**.

I. Суффиксы женского рода

Следует отметить, что в отличие от предыдущего способа дифференциации рода суффиксы, которые используются для индикации женского рода, едины как для существительных личностного, так и неличностного подкласса.

1. Наиболее распространённый и продуктивный суффикс *-ess*.

При работе со словарями было установлено, что данный формант является наиболее распространённым, он оформляет приблизительно пятую часть всех существительных, женский род которых выражен с использованием суффиксального способа (*hunter – huntress*, *manager – manageress*, *emperor – empress*, *poet – poetess*, *baron – baroness*, *god – goddess*, *actor – actress*, *instructor – instructress* и т. д.).

2. Следующим по продуктивности суффиксом женского рода можно считать формант *-ette*: *conductorette*, *farmerette*, *usherette* и т. д.

Согласно исследованию И. П. Ивановой, в двусложных существительных в 50% случаев данный суффикс является ударным. В трёхсложных существительных с «*-ette*» ударение в 69% случаев приходится только на третий слог, а 25% имеют также вторичное ударение на первый слог [2, с. 117].

3. Суффикс *-ix*, который участвует, в основном, в формировании юридической терминологии: *administratrix*, *directrix*, *executrix*, и т. д.

Все существительные с данным формантом образованы от именных основ на *-or*. В настоящее время данный суффикс является непродуктивным, и оформленные с его помощью существительные представляют довольно небольшую группу (в большинстве современных словарей они не включаются вовсе). И. П. Иванова в своих исследованиях зарегистрировала всего 12 производных основ с данным формантом [2, с. 118].

4. Суффикс *-a*, оформляющий главным образом заимствованные существительные женского рода: *ballerina*, *diva*, *geisha*, *sultana* и т. д.

II. Суффиксы мужского рода

1. Суффикс *-er*, а также его графические варианты *-or* (оформляет в основном юридические термины), *-ar*.

Следует отметить, что существует мнение о том, что данный формант на самом деле придает существительным лишь значение агентивности, ввиду того, что его производные оформляют огромное количество существитель-

ных двойного рода: *doctor, helper, driver, teacher, liar, worker* и др. Тем не менее, некоторые языковые факты все же свидетельствуют в пользу отнесения его к суффиксам мужского рода.

## 2. Суффикс - *man*.

И. П. Иванова приводит данные о том, что частотная продуктивность суффикса *man* довольно высока – 218. Наибольшая частотность (частотность на текст в 1 млн. словоформ) наблюдается у следующих слов с данным формантом: *blackman* (темнокожий мужчина) – 15, *businessman* (бизнесмен) – 15, *congressman* (конгрессмен) – 12, *Englishman* (англичанин) – 15, *Frenchman* (француз) – 8, *freshman* (первокурсник) – 8, *policeman* (полицейский) – 19. Суммарная частотность форманта – 640 [2, с. 12].

В своей работе В. И. Бартков указывает, что ещё в древнеанглийский период формант *man* употреблялся в составе сложных слов, которых уже в то время насчитывалось приблизительно 130, иными словами, уже в то время он получил статус полусуффикса. Количество слов, образованных по данной модели, постоянно росло. Так, только с 1900 по 1961 годы появилось 120 новых слов с данным формантом. Диахроническая продуктивность форманта *man* на 1980 год составляла около 1300 слов [1, с. 20].

Однако немногие лингвисты признают за формантом *man* значение мужского рода. Тем не менее, многочисленные языковые факты свидетельствуют о том, что в сознании большинства англичан производные с данным суффиксом ассоциируются в первую очередь с мужским полом, но в некоторых случаях при необходимости происходит замена данного элемента основной женского рода: *businessman* – *businesswoman*, *spokesman* – *spokeswoman*, *congressman* – *congresswoman*, *policeman* – *policewoman*, *gentleman* – *gentlewoman*, *sportsman* – *sportswoman* и т. д.

Также в английском языке категорию рода существительных можно передать через необходимое соотношение существительного и местоимений третьего лица единственного числа (*he, she, it*), которые являются своеобразными родовыми классификаторами существительных.

Соотнесение с определенным местоимением помогает выразить ту семантику существительного, которую довольно часто невозможно вывести непосредственно из морфемики последнего. К таким типам семантики существительного можно отнести информацию о:

1) числе существительного: *I like the sheep. I really like them (мн.ч.) I it (ед.ч.);*

2) роде существительного: *The doctor is here. She (жен. р.) is going to examine you.*

Итак, исходя из вышесказанного, можем сделать вывод, что род легко проявляется на примере личностных и неличностных существительных. В первом случае на первый план выступают ковертивный способ, т. е. пол референтов одушевленных существительных (гетеронимия), овертивные – лексические способы словообразования (словосложение, суффиксация). Что касается неодушевленных существительных, то род выражается через местоименное замещение, другими словами через соотношение существительного с местоимением третьего лица единственного числа. Данные местоимения

(*he, she, it*) являются особенными родовыми классификаторами существительных. Местоимения как никакой иной класс слов являются наиболее тесно связанными с именем существительным основными типами своей семантики, а именно указательной и заместительной, находящимися в тесном единстве.

Дальнейшие перспективы нашего исследования мы видим в рассмотрении гендерных социальных стереотипов и их влияния на признаки рода лексических единиц.

#### Список литературы:

1. **Бартков, В. И.** Английские суффиксоиды, полусуффиксы, суффиксы и словарь 100 словообразовательных формантов современного английского языка / В. И. Бартков // Словосочетания и сложные слова в терминосистемах. – СПб. ; Владивосток, 1984. – 246 с.
2. **Иванова, И. П.** Теоретическая грамматика современного английского языка [Текст] : учебник / И. П. Иванова, В. В. Бурлакова, Г. Г. Почепцов. – М. : Высшая школа, 1981. – 285 с.
3. **Пушкина, Е. Н.** К вопросу о признаках родовой классификации имени существительного в современном английском языке / Е. Н. Пушкина // Теоретические вопросы английской филологии. – Горький : Смена, 1974. – С. 160–185.
4. **Пушкина, Е. Н.** Основные направления в исследовании родовой дифференциации имени существительного в современном английском языке / Е. Н. Пушкина // Учёные записки Горьковского гос. пед. ин-та ин. яз., 1973. – С. 146–158.

**Chumak-Zhun T. V.**

#### **Lexical Means of Expressing Gender Category in Modern English**

*This article discusses the lexical means of expressing gender category in English. Various stems used to indicate feminine and masculine genders are presented, and it is carried out a detailed analysis of the suffixal way of expressing gender.*

**Key words:** *category, gender, research, language, classification, noun, suffix.*

## ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ И ЛИТЕРАТУРНАЯ КРИТИКА

УДК 81'1: 165.194

**Соболева Ирина Александровна,**  
канд. филол. наук, доцент,  
и.о. заведующего кафедрой русского языкознания  
и коммуникативных технологий  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*sobolevalugansk@mail.ru*

### Жизнь слова русского в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля

*Данная статья посвящена описанию вклада В. И. Даля в становление русского языкознания, в изучение русского национального языка, рассматривается значение наследия В. И. Даля для современной лексикологии, этнографии и лексикографии, анализируется роль и значение «Толкового словаря живого великорусского языка». Ценность словаря Владимира Ивановича Даля со временем не уменьшается – это неисчерпаемая сокровищница для тех, кто интересуется историей русского народа, его культурой и русским языком.*

**Ключевые слова:** В. И. Даль, толковый словарь, русский национальный язык, живой язык, нравственное воспитание личности.

22 ноября 1801 года посреди дикой степи, в заводском поселке, расположенном у притоков Северского Донца – рек Лугани и Ольховки – родился человек, которому была суждена удивительная, богатая на свершения и события судьба – В. И. Даль.

Чем же значим этот словарь? Ведь и задолго до его появления составление и издание толковых словарей успешно практиковалось в России.

«Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля – явление исключительное и, в некотором роде, единственное. Он своеобразен не только по замыслу, но и по выполнению. Другого подобного труда русская лексикография не знает.

Во-первых, объемное четырехтомное словарное издание было собрано, отредактировано и подготовлено к печати *единственным* автором – самим В. И. Далем. Это беспрецедентный случай в лексикографической истории. Как известно, издание словарей чрезвычайно кропотливый и трудоемкий процесс. Как правило, при подготовке словаря работает большая, сплоченная команда единомышленников с четко дифференцированными обязанностями и этот труд сопровождается большой черновой работой. Тем более удивительно, что В. И. Даль смог осуществить свой грандиозный замысел единолично и вручную – собрать многообразный языковой материал, систематизировать его и издать Словарь в 4-х томах со справочником более 200 тысяч слов.



Во-вторых, создатель самого известного Словаря русского языка не был языковедом по специальности. О себе и своем словаре В. И. Даль говорил: «Писал его не учитель, не наставник, не тот, кто знает его лучше других, а кто более многих над ним трудился; ученик, собиравший весь век свой по крупице то, что слышал от учителя своего, живого русского языка» [2, с. 25].

Выдающийся знаток русского слова был чутким ценителем и заботливым собирателем русской речи в самых многообразных ее проявлениях: меткая самобытная пословица, поговорка, загадка, сказка находили в нем внимательного собирателя и бережного хранителя. Отсюда и та необыкновенная полнота, с которой отражается народное речевое творчество в составленном им словаре.

В-третьих, особого внимания заслуживает название Словаря В. И. Даля. Он определил свой Словарь как словарь «живого» великорусского языка. И это определение – «живой язык» не просто образное выражение, а концептуальная позиция автора. В. И. Даль поставил цель – включить в свой Словарь ту живую русскую речь, которую использует в языковой практике простой русский народ. Такая задача никем до В. И. Даля не ставилась.

Языковая ситуация в России XIX века была сложной и характеризовалась языковым дуализмом: большим разрывом между книжно-письменным русским языком, в котором остро ощущалось влияние старославянского и церковнославянского начал, и бытовым разговорным русским языком, на котором говорили в повседневной жизни простые люди. Русская знать, как наиболее образованная часть социума, предпочитала говорить между собой на французском языке. Это был признак не только и не столько учености, сколько дань языковой моде того времени, тонко и точно отраженной, а зачастую и высмеянной, классиками русской художественной литературы. Разговорный русский язык, на котором говорили жители бескрайней Российской империи, был некой «terra incognita», неизвестной не только русскому языкознанию, но и подавляющей части просвещенной, образованной части русского общества, языковой стихией. Эту неизученную живую разговорную речь и поставил задачу описать и зафиксировать в Словаре наш В. И. Даль. Живой русский язык он собирал по крупицам без всякого преувеличения всю свою жизнь.

Таким образом, В. И. Даль одним из первых в русском языкознании утверждал, что народно-разговорный язык, просторечная речь, народные пословицы и поговорки – сокровища русского национального языка, а не второсортный, бросовый, не нуждающийся в научном описании и изучении языковой материал.

В-четвертых, В. И. Даль впервые назвал свой словарь *толковым*, дав такое объяснение во Введении: «Словарь назван толковым, потому что он не только переводит одно слово другим, но толкует, объясняет подробности значения слов и понятий, им подчиненных» [2, с. 22–26]. Это название сохранилось в дальнейшем за всеми подобными словарями, ставящими своей целью объяснение значения слов.

Но уникальность труда В. И. Даля не столько в точном определении специфики словаря, сколько в самом умении автора точно и очень глубоко ухватить глубинные смыслы, тонкие семантические нюансы таких русских

слов, которые представляют собой некие духовные скрепы и смыслы, константы и концепты русской ментальности.

Общеизвестно, что в тех случаях, когда нужно добраться до глубинных, исходных смыслов в значении таких сложных для осмысления абстрактных и философских во многих отношениях слов, как, например, «жизнь», «смерть», «добро», «зло», «война», «мир», «семья», «дом», «отец», «мать» и многих им подобных, современные исследователи цитируют толкование этих слов по Словарю В. И. Даля. Это удивительно, что при разветвленной конкуренции множества современных толковых словарей, созданных гораздо позже и, следовательно, отражающих современное понимание и функционирование русского языка, Словарь В. И. Даля оказывается победителем по количеству цитирования словарных статей к таким словам-концептам.

Приведу пример уникальности толкования значения слова в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля из собственного научно-исследовательского опыта. Когда в 2014 году в наше общественное сознание стремительно вошло слово «майдан» и стало быстро завоевывать статус концептуального понятия, потребовалось в рамках дискурсивного анализа обобщить и сравнить информацию из разных толковых словарей об этой лексеме. Были изучены сведения о слове «майдан» во всех ныне существующих толковых словарях, но самой исчерпывающей и значимой для дискурсивного анализа стала словарная статья в Словаре В. И. Даля.

Материалы словарной статьи к слову «майдан»:

«*Майдан* (тюркск.) 1) площадь, место, поприще; 2) торг, базар, или место на нем, где собираются мошенники для игры в кости, в зерн, орлянку, карты, откуда пожеланье: *талан тебе на майдан*, что значит: удачи на ловлю; 3) курган, древняя могила.

Словообразовательные варианты к слову «майдан»: майданище (городище), майданный (относящийся к майдану), майданить, майданничать в значении мошенничать, попрошайничать, промышлять игрою; мотать и погуливать и проигрывать свое, майданник, майданщик в значении мошенник, шатающийся по майданам, обыгрывающий людей в кости, в карты.

Пословицы: *На всякого майданника по десяти олухов. Не будь олухов, не стало б и майданщиков* [1, с. 290].

Не правда ли, точная и во многом провидческая информация о слове «майдан» содержится в Словаре В. И. Даля?

Возможно, тем, кто называл майданом центральную площадь столицы молодой страны, стоило учесть информацию из Словаря В.И. Даля о том, что исторически майданом называли место, где собирались мошенники, а майданчиков считали мошенниками и аферистами?

В настоящее время Словарь В. И. Даля по объективным причинам не относится к нормативным словарям современного русского языка. Он был создан полтора столетия назад, а языки изменяются постоянно, и изучать, как пишутся, произносятся, изменяются грамматические формы слов по Словарю В. И. Даля никто сейчас не предлагает. Однако это объективное устаревание далевского Словаря не превращает его в музейный экспонат. И сейчас Словарь В. И. Даля является источником знаний по целому ряду вопросов. К при-

меру, Толковый словарь живого великорусского языка традиционно называют «энциклопедией русской жизни XIX века».

«Толковый словарь живого великорусского языка» – прекрасное собрание не только лексического, но и этнографического материала, его словарные статьи содержат самые разнообразные сведения о жизни народа. К примеру, в словарной статье к слову «сани», толкуемому как «зимняя повозка на полозьях», приводятся не только известные для нас, хотя и редко употребляемые синонимы *розвальни, дровни, салазки, кибитка*, но и слова-синонимы к слову «сани», вышедшие из современного употребления и ставшие частью российской истории: *kozyрьки* (маленькие городские сани); *пошЕвни* (обитые лубом дорожные сани); *чУнки, болочЕк* (крытые повозки). Здесь же мы узнаем устройство саней и названия главных частей в их устройстве. Словарная статья включает также пословицы и поговорки о зимних повозках, вроде: «Не в свои сани не садись», «Каковы сами, таковы и сани», «Телега собирает дом, а сани разоряют». Тут же рядом помещена загадка: «Сани бегут, а оглобли стоят» (отгадка – «Река и берега»); приводятся устойчивые обороты речи: «санный путь» (т. е. «зимний путь»); слова, производные от слова «сани», среди которых «санник» – «мастер, работающий сани или дровни» и т. д. Вот такая исчерпывающая информация о способах зимнего передвижения в прошлые времена содержится в дальевском Словаре [1, с. 290].

В. И. Даль видел в языке важную часть внутреннего воспитания, нравственного образования личности. Он говорил: «Язык должен приучить человека с пелен к своей почве, срастить с духом, бытом и жизнью народа» [2, с. 36]. Стало быть, по В. И. Далю, чтобы не стать «Иваном, не помнящим своего родства», нужно обучать человека с пеленок истории своего народа, языка, родного края.

Его словарь – памятник огромной личной энергии, трудолюбия и настойчивости – ценен как собрание не только языковых богатств, но и деталей, примет жизни русского народа в XIX веке.

Еще одна мировоззренческая позиция В. И. Даля является для современной филологии крайне актуальной. Так, анализ современной языковой ситуации показывает, что ежедневно в русский язык проникает от восьми до десяти новых заимствованных слов (преимущественно англицизмов). Социолингвистика называет эти процессы языковой экспансией, угрожающей русской национальной и культурной самобытности. Подобные угрозы актуальны практически для всех мировых национальных языков. В качестве языка-агрессора, столь активно проникающего в лексический состав и даже грамматическую структуру различных языков, выступает современный английский язык, и многие современные ученые задумались над тем, как противостоять этой языковой экспансии.

В. И. Даль был ярким противником использования заимствований в русском языке и эмоционально сетовал на обильное засорение русской книжной речи «чужесловами», т. е. словами, заимствованными из западноевропейских языков. «Пришла пора подорожить народным языком и выработать из него язык образованный», – писал В. И. Даль. Он не всегда удачно предлагал русские эквиваленты собственного производства заимствованным понятиям и реалиям (к примеру, широко известен пример предлагаемой им замены заморского слова «калоши» на «мокроступы»).

В. И. Даль сам последовательно демонстрировал отказ от иностранных слов в своих научных работах и художественных произведениях. К примеру, он сознательно отказался от латинизма «пролог» в «Толковом словаре живого великорусского языка» и назвал свою вступительную статью к Словарю очень образно и по-русски – «Напутное слово». «Напутное – это все, чем человек напутствуется, снабжается на путь, в дорогу», – объяснял В. И. Даль.

Пятьдесят три года В. И. Даль собирал, составлял и совершенствовал свой словарь. Начав работу юношей, он продолжил ее до самой смерти. В «Автобиографической записке» он вспоминал: «3 марта 1819 года мы были выпущены в мичмана. На этой первой поездке моей по Руси я положил бесознательное основание к моему словарю, записывая каждое слово, которое дотоле не слышал» [2, с. 24]. А за неделю до смерти, прикованный болезнью к постели, Даль поручал дочери внести в рукопись словаря, второе издание которого он готовил, четыре новых слова, услышанных им от прислуги.

В. И. Даль обладал исключительным интересом к русскому народному языку, творчеству и быту, а личная судьба его сложилась так, что ему пришлось побывать в различных частях необъятного русского государства, прийти в тесное соприкосновение с многочисленными и разнообразными представителями русского народа. Отмечая общественную деятельность Даля, Российская Академия наук выбрала его 21 декабря 1838 года своим членом-корреспондентом. В ответ на это избрание В. И. Даль с обычной для него скромностью в оценке своих трудов писал: «Не пользуясь достаточным ученым образованием, чтобы отличиться в какой-либо отрасли наук самостоятельными трудами, я сочту себя счастливым, если буду в состоянии способствовать сколько-нибудь ученым исследователям доставлением запасов или предметов для общепользных занятий» [1, с. 290].

В. И. Даль понимал, что путь преобразования литературного языка долгий и сложный, посильный лишь грядущим поколениям писателей и ученых. Свою роль он осознавал, как роль начинателя большого и важного дела. Убежденная уверенность В. И. Даля в высоких достоинствах русского языка, в безграничной способности к его совершенствованию, в полной возможности своими национальными средствами выразить им любую мысль не покидала его на протяжении всего творческого пути и определила характер составленного им словаря. «Толковый словарь» В. И. Даля сыграл очень большую роль в подъеме интереса к живым говорам русского языка и к народной основе литературной речи.

Ценность словаря Владимира Ивановича Даля со временем не уменьшается – это неисчерпаемая сокровищница для тех, кто интересуется историей русского народа, его культурой и великим, могучим русским языком.

#### Список литературы

1. **Даль, В. И.** Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х тт. Т. 2: И–О / В. И. Даль. – СПб. : Диамант, 1996. – 800 с.
2. **Даль, В. И.** Напутное слово / Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х тт. Т.1: А–З / В. И. Даль. – СПб. : Диамант, 1996. – С. 21–37.
3. **Порудоминский, В. И.** Даль. [1801–1872] / В. И. Порудоминский. – М. : Мол. гвардия, 1971. – 384 с.

Soboleva I. A.

**The Life of the Word of Russian in the  
«Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language» V. I. Dalia**

*This article is devoted to a review of the contribution of V. I. Dahl to the development of the Russian language. Specific examples consider the significance of the linguist's works for the formation of Ethnography and Lexicography, in particular, his «Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language». The publication also approves the role of the activities of V. I. Dahl to realize the value of the Russian national language.*

**Key words:** *V. I. Dahl, interpretive dictionary, Russian language, living language, moral education of personality.*

Якименко Людмила Николаевна,  
канд. филол. наук,  
доцент, и. о. зав. кафедрой  
начального образования  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
yakimenkol@list.ru

## Аллюзия как средство создания комичного в современной литературе (на материале «Дневника Домового» Евгения ЧеширКо)

*Автор статьи рассматривает стилистические возможности разных видов интертекстуальности в создании комичного эффекта в юмористической литературе, особое внимание уделяя при этом именно аллюзии. Воспитание чувства юмора у читателей литературовед ставит в зависимость от их интеллектуального развития и экстралингвистических факторов, влияющих на возможность реципиента «расшифровать» закодированную средствами интертекстуальности информацию и вызвать эмоциональную реакцию в виде смеха. Исследование осуществлено на материале прозаического произведения современного российского автора Е. ЧеширКо «Дневник Домового». В соответствии с характером прецедентного текста в статье приведены примеры «синкретической интертекстуальности» – библейских, мифологических, литературных, кинематографических, песенных и других аллюзий, способствующих созданию комичного в комическом тексте и формированию чувства юмора у читателей.*

**Ключевые слова:** юмор, комичное, комическое, интертекстуальность, аллюзия, «Дневник Домового».

В течение 2016–2017 гг. молодой ставропольский писатель Е. ЧеширКо на страницах произведения «Дневник Домового» [11] предложил своим читателям интересное и поучительное знакомство с нагловатым, бесцеремонным, добрым, справедливым Домовым, его друзьями из мира животных, людей, духов, сказочных и мифологических существ, а также увлекательное путешествие в страну Лукоморье, в астрал, по чердаку и подвалу, по улицам спального района, в лес, на речку. За два года с момента публикации и выхода аудиоверсии книг Е. ЧеширКо о Домовом его фанатами стали более двух миллионов человек. Домового, Кота и Халка (собачка) – главных героев «Дневника» – невозможно не полюбить сразу и навсегда. У них разные характеры, разные взгляды на жизнь, даже религиозные верования отличаются: Домовой – язычник, Антон (таракан) – атеист, Поп – христианин, Халк – буддист, но все это делает образы очень индивидуализированными, харизматичными, динамичными, но что особенно важно – у них у всех отличное чувство юмора.

Хотя Е. ЧеширКо принадлежит к молодому поколению писателей, но у него талант создавать комичные образы и ситуации, не прибегая к пошлости, вульгарности, непристойности, грубости, эпатажности, которыми так изоби-



лует постмодернистская литература. Проявлением комического в «Дневнике» является юмор и ирония, создаваемые, в первую очередь, средствами интертекстуальности.

В «Дневнике Домового» – жанр заложен в самом названии – рассказ о буднях Домового ведется от первого – его же – лица. Так как главному герою больше 150 лет, то и вспомнить ему есть о чем. Благодаря такому долгожительству Домового, автор имеет возможность от его имени – как очевидца – апеллировать к историческим событиям, известным именам, произведениям, о которых герой знает не понаслышке, оценивать их, «монтируя» в высказывания, размышления, записи Домового и его друзей аллюзии, цитаты, парафразы, фразеологизмы, достигая таким образом юмористического эффекта. Все без исключения герои произведения – Домовой, Кот, Халк (собака), Поп, Хахаль (Хозяин), Хозяйка, Зинаида Захаровна (мать Хозяйки), Антон (таракан), Вассерман, Дед, немцы (духи умерших людей) и другие – попадают в неприятные, но смешные ситуации, описанные самим Домовым, широко используемым в своем дневнике именно аллюзии.

Таким образом, среди значительного количества интертекстуальных единиц именно аллюзия как вид интертекста доминирует среди средств создания комического в этом произведении. В результате считаем необходимым более подробно остановиться на понятиях «комическое», «комичное», «юмор», «интертекстуальность», «аллюзия», ее видах, функциях, а также рассмотреть стилистические возможности аллюзии в юмористическом произведении.

«Комическое» понимаем как философскую категорию, обозначающую культурно оформленное, социально и эстетически значимое смешное, «комичное» – смешное, забавное, курьезное [5, с. 82]. Что касается формирования, развития, воспитания чувства юмора, то небезосновательно считаем, что этот процесс будет успешным только тогда, когда осуществляется параллельно с интеллектуальным развитием самих читателей. Это чувство относится к тем чувствам, которые «настолько тесно сплетены с интеллектуальной деятельностью человека, что не могут возникнуть вне этой деятельности. Они требуют предварительной работы для оценки ситуации. Без этой оценки чувство не возникает» [3, с. 17]. В этом случае справедливо высказывание А. Вулиса о том, что «осознание комизма всегда происходит как особый аналитический процесс» и «является универсальным методом остроумия, главным средством целенаправленного и целесообразного раскрытия комических противоречий» [3, с. 10–11].

Уровень интеллектуального развития читателя-реципиента всегда влияет на его способность видеть и воспринимать комичное, понимать оттенки смеха, адекватно реагировать на средства создания комического. В этой связи Б. Дземидок отмечает, что нужно четко разграничивать простой и сложный комизм. Первый рассматривает только внешнюю сторону явлений, не вникая в их суть, поэтому его познавательные возможности не выходят за рамки чувственного уровня познания. И только при освоении форм сложного комизма – юмора и сатиры, остроты, афоризма, парадокса – чувственное восприятие сочетается с интенсивной работой интеллекта, вследствие чего появляется синтезирующая рефлексия. Он подчеркивает, что «невозможно

быть на самом деле остроумным человеком, не имея живого, блестящего и критичного ума» [5, с. 151–155].

Исследователь Н. Гартман также различал формы комического, выделял две его разновидности: сердечное (юмор) и бессердечное (сатира) веселье. Причем юмор, по его мнению, в своем снисходительном отношении к действительности является основной формой комического [7, с. 78].

Научная теория юмора появилась в XVIII веке, тогда же понятие «юмор» стали использовать в эстетике как философское. Основатель этой теории В. Поль рассматривал юмор сквозь призму субъективно-объективного восприятия комического. Ученый К. Зольгерд развил его мысли и определил юмор как двойное чувство величия и несовершенства одновременно. В дальнейшем уже Г. Гегель, исходя из общепризнанных принципов, доказал, что юмор является «произвольной ассоциативной игрой художественной фантазии», определенной субъективной копией объективного комизма [8, с. 201].

В научной литературе представлены несколько теорий юмора: биосоциативная теория А. Кестлера, оппозиционная теория В. Раскина («Семантические механизмы юмора»), фреймовая теория М. Минского, теория интеллектуальной природы смешного А. Карасика, А. Мартынюка, С. Самохиной, теория рефрейминга О. Харченко.

Исследовательское внимание к юмору как форме смеха продолжает интересовать и современных ученых, которые анализируют средства создания комического [9, с. 45]. Среди прочих указывают на неограниченные возможности в этом вопросе интертекста, но подчеркивают, что достижение нужного эффекта возможно только при условии наличия фоновых, экстралингвистических знаний читателя. Иными словами, на первый план выходит взаимозависимость между интеллектуальным развитием читателя, его умением «раскодировать» информацию, представленную интертекстом, и юмористическим эффектом. Но этот эффект, понятно, может быть достигнут только в том случае, если реципиент сможет оценить шутку, возникающую при «сталкивании» описанной реальности и информации из прецедентного текста – интертекста.

Наиболее продуктивной формой литературной интертекстуальности является введение одних текстов в другие во фрагментарном виде. Подобные «включения» и «отсылки» к предшествующим литературным, культурным, историческим и другим фактам принято называть аллюзиями, реминисценциями, парафразами. В современной лингвистике аллюзия рассматривается как одна из форм проявления интертекстуальности, что предполагает наличие в тексте дополнительных смысловых образов. Аллюзии, апеллируя к универсальным культурным кодам – национальным и общечеловеческим, продуцируют «шлейф» интерпретаций, способствуют формированию в сознании реципиента дополнительных ассоциаций, порождают богатые ассоциативные ряды, быстро актуализируют фонд знаний адресата, его культурную память [4].

Как следствие, подбор аллюзий является не только важным элементом самовыражения автора, но и его прагматизма, ведь они должны быть ориентированы на конкретного адресата – того, кто способен опознать эти ин-

тертекстуальные ссылки и адекватно понять интенцию, стоящую за ними. Понимание смысла происходит благодаря жизненному, культурному и историческому опыту читателя. Интертекстуальная единица как единица коммуникации является средством «упаковки» информации. Двойная референция аллюзий приводит к тому, что скрытый за ней референт становится своеобразной шкалой для первого, а потому интертекстема способствует усилению экспрессивности лишь в той мере, в которой автор текста сообщает о своих культурно-семиотических ориентирах, а читатель их воспринимает, потому что и сам их придерживается [1, с. 46].

В зависимости от характера интертекста различают также интересубъективную (вербальную и невербальную) интертекстуальность, которая соотносится с понятием текстовой прецедентности и которая дифференцируется по знаку наличия в тексте разного рода авторских интекстов, и референтную интертекстуальность, которая создается с помощью интекстов из социального дискурса, который существует или же существовал в реальном времени и пространстве. Следовательно, культурный смысл аллюзий проявляется при их семантическом анализе как вербальных знаков культурной концептосферы определенного народа [4].

Теперь остановимся более подробно на дефиниции «аллюзия». Следуя традициям зарубежного и отечественного литературоведения, Н. Г. Владимирова [2] определила аллюзию как стилистическую фигуру, намек на известный литературный или исторический факт, риторическую фигуру. Н. Фатеева [10] понимает аллюзию как заимствование определенных элементов претекста, по которым происходит их узнавание в тексте-реципиенте, где и осуществляется их предикация. В случае аллюзии на первое место выходит конструктивная интертекстуальность, цель которой – организовать заимствованные элементы таким образом, чтобы они оказались узлами сцепления семантико-композиционной структуры нового текста [10, с. 43].

Д. Дюришин [6] аллюзию характеризует как «обращение к определенному художественному приему, мотиву, идее и тому подобному преимущественно корифеев мировой литературы», считая самой простой формой восприятия среди подобных ей интегральных форм. Аллюзия, по его мнению, представляют собой такое включение элемента «чужого» текста в «свой», которое должно модифицировать семантику последнего за счет ассоциаций, связанных с текстом-источником, если же таких изменений не обнаруживается, то имеет место бессознательное заимствование» [6, с. 102]. К числу наиболее популярных литературовед относит прямое и завуалированное цитирование первоисточника. Цитатные аллюзии, по Д. Дюришину, могут быть как имплицитными, так и эксплицитными. Чистой формой прямой цитации можно считать цитаты с точной атрибуцией и тождественным воспроизведением образца.

Многими исследователями были предприняты попытки систематизации видов и функций аллюзий. Аллюзия классифицируется по разным критериям. В соответствии с характером прецедентного (или исходного), текста аллюзии подразделяются на: библейские, мифологические, литературные, кинематографические, песенные, газетно-публицистические и др.

По форме представленности в тексте она может быть:

- структурной, воспроизводящей форму источника;
- семантической, сохраняющей исходную семантическую наполненность источника (имена собственные, аллюзии-реалии, отзвуки цитат и ходовых речений).

С точки зрения узнаваемости аллюзии делятся на две группы:

- очевидные, которые черпаются из фонда прецедентных феноменов, известных подавляющему большинству представителей определенного культурного сообщества;

- не столь очевидные, когда делаются ссылки на малоизвестные факты.

По положению в тексте выделяют:

- предикативные / сквозные / доминантные аллюзии, располагающиеся в композиционно важных частях и обладающие большой степенью иррадиации, т. е. смыслового влияния на окружающий текст;

- релятивные / аллюзии локального действия [10, с. 62].

С точки зрения положения в диктете – элементарной ситуативно-тематической единицы текста – аллюзии могут быть:

- исходными, служащими отправной точкой для развёртывания смыслового тезиса;

- резюмирующими, подводщими итог развёртывавшегося в диктете тезиса;

- контактоустанавливающими, выступающими средством установления единой смысловой связи между диктетами, располагаясь на их стыке;

- сквозными, находящимися в различных, дистантных диктетах, но восходящих к одному тематическому источнику;

- комплементарными, помещающимися, как правило, внутри, а не на ключевых позициях диктета (в эту группу входят аллюзии, вносящие лишь оттенки и нюансы в уже чётко намеченные мотивы повествования) [8, с. 203].

Аллюзии глубоко значимы в художественной словесности разных стран и эпох. Такие формы аллюзивности, как миф, тексты канонических религий, шедевры мировой литературы приобрели в современном литературном процессе ряд специфических особенностей, отличающих их от исконных форм. Используя классические образы и сюжеты, художник выражает идеалы и настроения своей эпохи.

В зависимости от жанра текста и интенции автора аллюзия в художественном тексте может выполнять различные функции: оценочно-характеризующую, предсказательную, структурирующую. Что касается комических произведений, то автор может намеренно использовать данный стилистический прием в целях создания комического, и именно с этой целью к аллюзии обращается Е. ЧеширКо [11].

Так, интертекстуальная ссылка выступает в роли первичного средства коммуникации, обращения одного персонажа к другому. Обмен интертекстами при общении, выяснение способности коммуникантов их адекватно распознавать и угадывать стоящую за ними интенцию позволяет установить общность культурной памяти и эстетических пристрастий. Между героями «Дневника» также нередко возникают своеобразные «цитатные» диалоги

(«Кот перенес все героически. Потом спрашивал у меня – *похож ли он на Жанну д'Арк*» (тут и дальше курсив наш – Л.Я.), «Вот брехло блохастое! Кстати, действительно блохастое! Искал дуст, нашел гуталин. Намазал его, пока тот спал. Теперь он – *кот Нельсона Манделы. Когда встречаю, снимаю шляпу и кланяюсь*. Кот говорит, что я – идиот», «Организуем с Котом *движение Сопротивления*. Халк сказал, что *всё тлен*, и вообще, он уже почти *познал Дзен и скоро достигнет Нирваны*. А все мирское его не интересует. Я думал, что он – эмо, а он оказался буддистом» [11].

В соответствии с характером прецедентного текста в «Дневнике Домового» большое количество аллюзий на исторические события и порожденные ими фразеологизмы: «Пришли сваты. Операция *“Чистый паспорт – чистая совесть”* началась. Кот настаивал на названии *“Буря в квартире”*. Объяснил ему, чтоб заткнулся. Возражений больше не поступало», «Сегодня в два часа ночи Хозяйка и бабка столкнулись лбами у холодильника. *Встреча* кишкоблюдов на Эльбе, блин!», «Хозяйка жаловалась Зидану на меня. Она ответила, что это все бред и убрала мою чашку с молоком. Это война. *Карфаген должен быть разрушен*», «Сказал Коту, что видел в квартире мышь. Кот *вышел на тропу войны*» [11]

«Новая» критика разработала такой вид интертекстуального подхода, в котором текст включается в диалог не только с литературой, но и с различными видами искусства, культуры. Это явление получило названия «синкретической интертекстуальности» и «интермедиальности», которая понимается как «интертекстуальные отношения между словесным и другими видами искусства» [1, с. 50]. Интермедиальность в «Дневнике Домового» прослеживается на уровне аллюзий к героям художественных фильмов («Теперь этот мужик ночует у нас каждую ночь. Говорит, что он ее защитит. *Рэмбо*, блин!»; «Включили отопление. Наконец-то! Кот думает, что фильм *«Батарей просят огня»*, – о работниках ЖКХ»; «Вчера еле выпроводили. Сидел возле Хозяйки и звуками имитировал несварение. Сваты косились, но продолжали гнуть свое. Кот расцарапал им ноги, за что был заперт в кладовке. Но героически продолжил вести оттуда диверсионную борьбу, выкрикивая лозунги: *“Какого черта приперлись?”*, *“Чемодан – вокзал – ЗАГС”* и *“Выпустите, волки позорные”*. За последний объявил ему выговор и запретил смотреть *“Глухаря”*»; «Решили с Котом, что они там сами справятся на кухне. Валяемся на диване, смотрим *“Иван Васильевич меняет профессию”*. Коту нравится. Постоянно бегаёт к Халку на кухню и орет: *“Какая такая собака?! Не позволю про царя такие песни петь!”*. Халк смотрит на него с сочувствием», «Напоили Халка и намазали зеленкой. Теперь гоняет по квартире с криками: *“Халк хочет крушить!”*. Кажется, мы его недооценивали»; «Посмотрели *“Хроники Нарнии”*. Кот впечатлен. Весь день сидит в шкафу, что-то бормочет, простукивает стенки»; телевизионных передач («Приезжали из *битвы экстрасенсов*. Каждого посылали нафиг, никто не послал обратно. Зато сказали, что я – дух покойного дедушки Хозяйки. Врут. Он уехал 2 года назад»); музыкальных произведений («Бабка случайно наступила на Халка. Мы с Котом даже увидели, как душа немножко из него вылезла, а потом залезла обратно. Халк прокомментировал это, процитировав *одну из песен группы “Ленинград”*. Я таких слов даже не



слышал еще...»; «Кот наводит марафет. Попросил меня дать ему пару уроков вокала. Разучили *“Черного ворона”* и *“Врагу не сдается наш гордый „Варяг”*. Судя по трясущимся рукам Хозяйки, она не любит классику. Она любит молитвы»; «Рассказывал Халку о встрече с Лешим. Не сразу заметил, что рассказываю при Хахале. *Штирлиц еще никогда не был так близок к провалу...* Хахаль вышел в окно, чудом *не сбив цветок, стоящий на подоконнике*. Халк посмотрел на цветок и сказал, что явка провалена»; «Хозяйка купала Кота. Вот так вот, не зная об этом, Кот отметил день подводника. Теперь наш *ихтиандр* сидит возле камина и пьет за тех, кто в море. Хозяйка чистит *гальюн Капитана Немо*. Халка тоже отмыли. Тот сказал, что еще чуть-чуть – и *он бы отдал концы»*) [11].

Связи, существующие между персонажами различных художественных произведений, представляют собой одну из наиболее интересных и малоизученных сторон интертекстуальности. Введение имен ранее созданных персонажей, аллюзивное олицетворение «своих» героев с «чужими» сознательно используются писателями как отсылки к другим текстам. Такой тип межтекстовой связи можно обозначить как интерфигуральные аллюзии, используя термин немецкого ученого В. Мюллера «интерфигуральность». Одной из форм интерфигуральной трансформации является контекстуальная адаптация имен известных людей – вымышленных («Только проржался! Привезли ее. Не знаю, какой породы, но из этих... которым, чтобы шаг сделать, нужно insult пережить. Карманный пес! Кстати, Кот сидит в кладовке и кричит оттуда: “Ну что там?”. Сказал ему, что привезли волкодава. Знакомился с *Халком*. Это так зовут этого немощного. Пока здоровался с ним, тот пару раз обделался под себя) или реальных – политиков («Слушаем *Путина*. Тут и добавить нечего. Кто ж его не слушает?»), «Все состоялось. Халк сказал, что никаких территориальных претензий у него нет, а все, что он хочет, – это дожить до смерти. Кот зачитал список своих требований. Заметил, что если слушать его, закрыв глаза, можно представить, что слушаешь *Жириновского*», один их героев «Дневника» Вассерман), спортсменов («Играли с Котом в футбол пробкой от шампанского. Зинаида Захаровна наступила на нее и влетела лбом прямо в шкаф. Теперь называем ее *Зинедином Зиданом*»; исполнителей («Смотрим “Голубой огонек”. Кот говорит, что Кобзон уже не тот», «Нашел в кладовке губную гармошку. На звуки прибежали немцы, просили сыграть какого-то *Августина*. *Послал их к Леонтьеву*» [11]) и др.

Иногда сами персонажи выбирают свой «прототип», определяющийся часто кругом их чтения, например, в «Дневнике»: «Халк укусил Хахала за ногу. Тот шмякнул его по морде, потому что подумал, что его укусила муха. Сидели в кладовке, готовили план мести. Нашли у Халка книгу Ницше», «*Читали с Котом Камасутру*. Ну как читали?.. Ржали с картинок. Но потом много думали» [11].

Библейские, буддийские и языческие аллюзии в «Дневнике» предназначены для усиления комичности происходящего. Как правило, библеизмы используются не столько для того, чтобы подчеркнуть религиозность, сколько для того, чтобы придать тексту двусмысленный, комичный, иногда ироничный характер: «Хряпнули с Котом валерьянку за *католическое Рождество*.



Ну а чем не повод?», «Зинедин Зидан снова в нашей команде. Приехала прямо накануне Рождества. Очень символично! Привезла *дары Волхвов* в виде трех банок соленых помидоров, мешка картошки и около ста килограммов живого мяса. Через час появился Хахаль. Шишка на лбу олицетворяет *Вифлиемскую звезду*. В общем, даже Халк, смотря на эту реконструкцию легенды, о чем-то глубоко задумался. Рождество. Да, рассказывал мне папка про этого парня. Кот сказал, что он тоже теперь будет отмечать не свой день рождения, а свое рождество», «*Рождество Кота...* Халк предложил ему сначала *научиться ходить по воде, почему-то называл его Андреем и говорил что-то про крест и десяток солдат*», «Кажется, бабка собирается домой. *Слава Перуну!*», «Хэллоуин. Не отмечаю принципиально» [11].

Чтобы устранить «затертость» известных претекстов, например, фразеологизмов, писатель пользуется техникой их «дефамилиаризации». Одним из подобных приемов является использование аллюзии в форме парафразы. Она носит более общий характер и менее «узнаваема» читателем, не знакомым с полным комплексом литературных ассоциаций, вызываемых первоисточником: «*День знаний. Кот сожрал букварь. Третье сентября – день прощанья, День, когда горят костры рябин, Как костры горят обещанья В день, когда я совсем один... И Кот еще со мной. И Хозяйка*» [11] – слова из песни М. Шуфутинского «Третье сентября».

Итак, аллюзия как вид интертекстуальности представляет собой весьма выразительный стилистический прием, позволяющий автору создать яркий, ассоциативный образ и наполнить этот образ смыслом, в случае с «Дневником Домового» Е. ЧеширКо – комичным смыслом. Хотя «закодированная» интерфигуральная аллюзия требует расшифровки и ориентирована на компетентную читательскую аудиторию, но способность увидеть и распознать скрытый намек на какой-либо известный читателю факт дает ему чувство удовлетворения и эстетического восхищения от самостоятельно разгаданной литературной загадки, что стимулирует читательский интерес, расширяет эрудицию, формирует чувство юмора у реципиентов – это и станет перспективой для нашего дальнейшего исследования.

#### Список литературы

1. **Бритвин, Д. В.** Интертекстуальность фразеологических единиц как фактор интенсификации прагматики текста (на материале французских газет) / Д. В. Бритвин // Проблемы семантики слова, предложения и текста. – Вып. 25. – 2010. – С. 45–52.
2. **Владимирова, Н. Г.** Условность, созидающая мир / Н. Г. Владимирова. – В. Новгород : Изд-во Новгородского гос. университета им. Ярослава Мудрого, 2001. – 270 с.
3. **Вулис, А.** Метаморфозы комического / А. Вулис. – М. : Искусство, 1996. – 126 с.
4. **Гурбанская, С. А.** Концепция интертекстуальности во фразеологическом контексте / С. А. Гурбанская [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://oaji.net/articles/2014/918-1401958900.pdf>, свободный. (Дата обращения: 23.02.2022 г).

5. Дземидок, Б. О комическом / Б. Дземидок. – М. : Прогресс, 1994. – 224 с.
6. Дюришин, Д. Теория сравнительного изучения литературы / Д. Дюришин. – М. : Наука, 1979. – 397 с.
7. Иванова, Т. Остроумие и креативность / Т. Иванова // Вопросы психологии. – 2002. – № 1–2. – С. 76–87.
8. Карасик, А. В. Лингвистические характеристики юмора / А. В. Карасик // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики : сб. науч. тр. ВГПУ. – Волгоград : Перемена. – 1999. – С. 200–209.
9. Мартин, Р. Психология юмора / Р. Мартин. – СПб. : Питер, 2009. – 480 с.
10. Фатеева, Н. А. Контрапункт интертекстуальности, или Интертекст в мире текстов / Н. А. Фатеева. – М. : Комкнига, 2006. – 280 с.
11. ЧеширКо, Е. Дневник Домового / Е. ЧеширКо [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://cheshirko.com/dnevnik\\_domovogo](https://cheshirko.com/dnevnik_domovogo), свободный. (Дата обращения: 21.01.2022 г).

Yakimenko L. N.

**Allusion as a Means of Creating the Comic in Modern Literature  
(on the Material of Evgeny CheshirKo's «Boggart Diary»)**

*The author of the article considers the stylistic possibilities of different types of intertextuality in creating a comical effect in humorous literature, paying special attention to allusions. The literary critic makes the upbringing of a sense of humor in readers dependent on their intellectual development and extralinguistic factors that affect the recipient's ability to «decipher» the information encoded by means of intertextuality and thus evoke an emotional reaction in the form of laughter. The study was carried out on the material of the prose work of the modern Russian author E. Cheshirko «Boggart Diary». In accordance with the nature of the precedent text, the article gives examples of «syncretic intertextuality» – biblical, mythological, literary, cinematic, song and other allusions that contribute to the creation of the comic in the comic text and the formation of a sense of humor among readers.*

**Key words:** humor, comical, comic, intertextuality, allusion, «Boggart Diary».

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.0:811\*246.2

**Батальщикова Эллина Юрьевна,**  
канд. пед. наук, доцент кафедры  
английской и восточной филологии  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*lina77@lds.net.ua*

**Гриднева Анна Николаевна,**  
магистрант  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*0508hanna@mail.ru*

### **Билингвальное обучение: преимущества и недостатки**

*В данной статье идет речь о билингвальном обучении, дается его определение, описывается суть и важность его использования. Приводятся примеры преимуществ использования билингвального образования и возможных недостатков. Также в статье освещаются вопросы внедрения двуязычия в образовательный процесс Западной Европы и России. Озвучивается важность и положительное влияние билингвального образования на обучающегося.*

**Ключевые слова:** билингвальное образование, билингвальный подход, интерференция, билингвы, многоязычное пространство.

Одна из актуальных тенденций развития современного общества – это процесс глобализации, который охватывает практически все сферы человеческой деятельности, в том числе и образование. Сегодняшние реалии направлены на то, что образование должно обеспечить выпускнику свободный доступ в мировое образовательное пространство. Отсюда возникает и социальная потребность в билингвальном образовании, популярность которого активно набирает обороты, поэтому в последнее время все более востребованным становится билингвальное обучение, ведь оно расширяет границы мышления, позволяет глубже осваивать предмет и выбирать социальную среду [4, с. 192].

Цель статьи – изучить преимущества и недостатки билингвального обучения.

Билингвальный подход стал значимым образовательным трендом последних лет. Проблема билингвального образования рассматривалась и ранее, ведь интерес к научному исследованию билингвизма возник в конце XIX века и был связан с развитием лингвистики и смежных наук. Основы научной разработки лингвистических проблем билингвизма заложены в трудах таких известных отечественных ученых, как Х. З. Багироков, И. А. Бодуэн де Куртене, Л. В. Щерба, Ф. Ф. Фортунатов, А. А. Шахматов, Е. Д. Поливанов и др., а так-

же в работах выдающихся зарубежных языковедов: А. Мейе, У. Вайнрайха, Г. Шухардта, А. Мартине, Э. Хаугена, С. Сводеша, С. Эдвина, Ч. Осгуда и др.

Н. В. Абрамова и И. Ю. Ессина, которые исследуют билингвальное обучение, отмечают следующее: «Современное общество нуждается в человеке, который ориентирован на диалог в семейных, социальных, политических, национальных отношениях. Будущее – за билингвальным образованием» [1, с. 347].

Знание иностранных языков – важная составляющая образованного человека в современном мире. Именно поэтому лучшим способом изучения иностранного языка по-прежнему является его изучение в процессе общения, когда ребенок слышит слова неродного языка не только на уроке, но и ежедневно в своей повседневной жизни.

Суть билингвального обучения заключается в двуязычной подаче образовательного материала. Характерной особенностью является то, что второй язык становится средством изучения предмета, поэтому часть предметов преподается на русском, часть – на другом выбранном языке, как правило, на английском [2, с. 448].

Х. З. Багировов предлагает лингвистическое, социолингвистическое, лингвокультурологическое и педагогическое параметрирование билингвизма. Так, в лингвокультурологическом аспекте билингвизм – это результат межцивилизационного взаимодействия различных культур народов, одна из форм адаптации совершенно иной или родственной языковой культур [3, с. 349].

Именно на этом принципе построено обучение в школах, где растут билингвов – детей, которые с детства владеют двумя языками как родным. В некоторых школах такое обучение обусловлено политическими реалиями. В таких школах весь процесс обучения направлен не просто на изучение языка, а на погружение в языковую среду. В этом их отличие от обычных школ, в которых изучают два и более языков.

Двуязычное обучение успешно внедрено в Австралии, Канаде, Бельгии, Швейцарии, Финляндии. Западная Европа считает его условием для диалога между культурами и средством формирования национальной терпимости. Билингвальные школы есть и в России [5, с. 253].

Традиционные программы для изучения английского сфокусированы на скорейшем усвоении языка обучающимися. Двуязычные программы, напротив, предполагают изучение всех школьных предметов на двух языках: родном и том, на который нацелено обучение. Их цель: развитие двуязычного понимания и грамотности в средней школе.

Анализ литературы, посвященной вопросу двуязычия, позволил сделать вывод, что билингвальная методика предполагает несколько этапов овладения иностранным языком:

1 этап – овладение иностранным языком на разговорном уровне;

2 этап – выработка навыков мышления на иностранном языке и овладение понятийной базой на двух языках.

Благодаря такому изучению двух языков, ребенок понимает логику и механизмы языков, может автоматически переключаться с одного языка на другой в зависимости от обстоятельств.

Основываясь на материалах, которые были нами проработаны во время исследования вопроса билингвального обучения, хотелось бы подчеркнуть, что билингвальная программа обучения имеет ряд преимуществ и представляет большие возможности для школьника-билингва, а именно:

– билингвы обладают более хорошими умственными способностями, ведь билингв способен одновременно поддерживать активность обоих языков, то есть концентрироваться сразу на двух разных вещах;

– билингвы более изобретательны и находчивы, так как владение двумя языками способствует развитию креативного мышления;

– школьники-билингвы обладают более широким кругозором и открыты для культурного обмена;

– у билингвов крепкая память и гибкий ум, то есть изучение иностранных языков – лучшее средство для тренировки памяти;

– билингвы защищены от умственных расстройств, чем лучше человек владеет каким-либо языком, тем сильнее его сопротивляемость таким возрастным заболеваниям, как деменция и болезнь Альцгеймера;

– билингву открыта дорога в любое зарубежное учебное заведение, обучение в котором ведется на английском, так как уровень подготовки билингвов позволяет им без особого труда получать сертификаты TOEFL и IELTS;

– для билингвов характерно рациональное мышление, так как двуязычные люди очень внимательны, наблюдательны, они легче справляются с планированием дел, решением будничных проблем, анализом трудных ситуаций, четче формулируют задачи;

– билингвальное обучение способствует развитию коммуникативных способностей, позволяет чувствовать себя более комфортно в многоязычном пространстве;

– билингвы легче осваивают новые языки, ведь двуязычные люди лучше запоминают новые слова, им также хорошо дается грамматика, они отлично ориентируются даже в сложных конструкциях, так как уже имели опыт изучения языков;

– билингвальное обучение увеличивает шансы билингва в получении высокооплачиваемой работы в соответствии с его способностями;

– билингвы легче социализируются, ведь им проще улавливать тончайшие оттенки смысла иностранных слов, воспринимать реалии, существующие в одной культуре и отсутствующие в другой;

– школьники-билингвы более открыты к разнообразным культурам, так как, изучая языки, они ближе знакомятся с иноязычной культурой и с ее своеобразием, традициями, что позволяет непринужденно вливаться в многонациональные коллективы;

– билингвы лучше понимают эмоции как раз благодаря их познанию в языках, ведь, в английском языке существует великое множество синонимов, и, в зависимости от контекста, мы можем выбрать разные варианты, билингв умеет точнее осмысливать свои эмоции;

– билингв имеет доступ к аутентичным источникам на иностранном языке, это касается не только художественной литературы, фильмов, но и возможности пользоваться научной литературой, которая не переведена на

русский язык, что является крайне перспективным в плане научной деятельности.

Однако у билингвального образования есть как сторонники, так и противники. Остановим наше внимание на некоторых спорных моментах, которые относятся к билингвизму:

– основная проблема может состоять в так называемой языковой интерференции, то есть в смешении языков, такая проблема действительно существует, но обычно только на начальном этапе, первые год-два обучения, ведь школьник постепенно развивает способность разделять языки, позднее у него вырабатывается навык переключения с одного языка на другой;

– иногда под видом языковой интеграции человек, обучающийся по программам билингвального образования, фактически может подвергаться ассимиляции, терять связь с родной культурой, так с одной стороны появляется некий космополитизм, а с другой стороны – знание родного языка со временем ухудшается;

– проблема, которая встречается значительно реже, но имеет место быть, это недостаток квалифицированных преподавателей, что может привести к ситуации, когда ребенок и иностранный язык знает не в совершенстве, и свой – значительно хуже детей из обычных школ.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что плюсов у билингвального образования гораздо больше, чем минусов. Билингвальное обучение в целом развивает способности ребенка и к нему нужно относиться очень обдуманно, деликатно, профессионально, ведь изучение иностранного языка с детства делает для ребенка оба языка равнозначными, поэтому чем раньше общаться с ребенком на иностранном языке, тем быстрее он его усвоит как родной. Перспективы дальнейших исследований мы видим в изучении билингвального обучения

#### Список литературы

1. **Абрамова, Н. В.** Инновационные стратегии в билингвальном обучении [Электронный ресурс] / Н. В. Абрамова, И. Ю. Ессина // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 6–2. – С. 345–349. – Режим доступа: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34162>, свободный. (Дата обращения: 21.01.2022 г.).
2. **Азимов Э.Г.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
3. **Багироков, Х. З.** Билингвизм: теоретические и прикладные аспекты (на материале адыгейского и русского языков) [Электронный ресурс] / Х. З. Багироков. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/799/60799/30574>, свободный. (Дата обращения: 17.01.2022 г.).
4. **Гальскова, Н. Д.** Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования [Электронный ресурс] / Н. Д. Гальскова // *Вестник ТГПУ*. – 2013. – № 7 (135). – С. 192–195. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-na-bilingvalnoy-osnove-v-usloviyah-modernizatsii-sovremennogo-obrazovaniya/viewer>, свободный. (Дата обращения: 20.01.2022 г.).



5. Колотаева, А. Ю. Концепт билингвального обучения: российский и зарубежный опыт / А. Ю. Колотаева // Политехническая весна. Гуманитарные науки : мат. Всерос. молодежн. научно-практ. конф. (2–3 апреля 2021 года). – СПб. : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2021. – С. 250–256.

**Batalschikova E. Y.,  
Gridneva A. N.**

### **Bilingual Education: Advantages and Disadvantages**

*This article deals with bilingual education; its definition, essence, and the importance of its use are given. Examples of the advantages of using bilingual education and possible disadvantages are given. The article also highlights the issues of introducing bilingualism in educational process in Western Europe and Russia. The importance and positive impact of bilingual education on the student is voiced.*

**Key words:** *bilingual education, bilingual approach, interference, bilinguals, multilingual space.*

**Гончарова Светлана Владимировна,**  
ст. преподаватель кафедры  
теории и практики перевода,  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*sveta.sv71@mail.ru*

## **Психологические аспекты изучения иностранннх языков**

*В статье исследуется роль психологии в процессе изучения иностранннх языков. Автор акцентирует внимание на проблеме исследования психологических трудностей, которые возникают в ходе обучения. В статье изучаются особенности взаимодействия между преподавателем и студентом, а также анализируются методические и психологические аспекты изучения иностранннго языка, которые влияют на улучшение качества подготовки специалистов.*

**Ключевые слова:** *возрастная психология, педагогическая психология, психологические особенности, мотивация, психологический климат, лингво-психология, изучение иностранннх языков.*

В связи с интеграцией и глобализацией социальных, экономических и культурных процессов изучение иностранннго языка занимает одно из приоритетных мест в системе высшего образования и становится обязательной составляющей общей культуры человека, открывающей перед ней дополнительные возможности самореализации во всех сферах жизни.

Актуальность данной проблемы заключается в том, что индивидуально-психологические особенности учащихся влияют на учебную деятельность, а использование разнообразных средств, форм и методов обучения на занятиях иностранннго языка служит формированию мотивации, познавательному интересу и является основой для осмысленного усвоения гуманитарных знаний, формирования умений и навыков, а также получения образования в целом.

Целью данной статьи является исследование психологических трудностей в процессе изучения иностранннго языка и определение эффективных методов и приемов обучению иностранннгому языку с учетом индивидуально-психологических особенностей учащихся.

Современное обучение иностранннгому языку основано на личностно-ориентированном подходе к обучению, способствующему возникновению у личности дополнительных социально-психологических стимулов. Активизация и интенсификация обучения происходят за счет более активного использования психологических, личностных возможностей. Данной проблеме уделяли внимание известные педагоги, психологи, методисты и ученые: Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, С. Л. Рубинштейн и др. Согласно их исследованиям, все методические решения преподавателя «должны преломляться через призму личности обучающегося, его потребностей, мотивов,

способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей» [3, с.174].

По мнению известного психолога Л. Выготского, обучение и развитие существует в неразрывном единстве. Обучение является основным фактором психического и личностного развития личности, а учет возрастных и индивидуальных особенностей, знание закономерностей познавательной деятельности, механизмов усвоения знаний, формирования навыков и умений, мотивации являются обязательными для правильной организации взаимодействия преподавателя и учащихся в процессе обучения иностранному языку. В этом процессе существенную роль играет педагогическая психология, изучающая психологические вопросы управления процессом обучения и возрастная психология, которая исследует психические процессы на разных этапах развития человека его личностного формирования, где важную роль в процессе обучения играют возраст и условия обучения.

Автор психолого-методических концепций обучения иностранным языкам Б. В. Беляев утверждает, что именно психология лежит в основе методики и являет собой принципиально правильное взаимоотношение между методикой и психологией. Обучение иностранным языкам напрямую зависит от качества обучения и развития умения переключать мышление с одного языка на другой [2, с. 26].

Среди всех психических процессов наибольшее влияние на качество овладения иноязычной речью имеет мышление – процесс отражения в сознании человека связей и отношений реального мира. Процесс мышления происходит у всех людей одинаково, независимо от национальности, однако разными у них являются средства и способы выражения мыслей.

Например, в русском языке нет грамматического способа, выраженного действием, которое происходит в момент речи, зато в английском это выражает грамматическая форма *Continuous* (в русском языке для выражения такого действия употребляют лексическое выражение: что ты сейчас делаешь?). В английском языке единицу времени, обозначающую две недели, называют словом *fortnight*, в русском языке она не выделена и слова на ее обозначение не существует. Одновременно русское слово сутки не имеет эквивалента в английском языке, оно выражено описательно: англ. *twenty-four hours, day and night*. Поэтому, преподавая иностранный язык, следует обучать новым средствам и способам выражения мыслей, совершенствуя процессы мышления. Одновременно преподаватель иностранного языка должен учитывать особенности памяти – психологического процесса, который охватывает запоминание, сохранение, воспроизведение и забывание разнообразного опыта. В долговременную память, которая обеспечивает длительное сохранение информации, заложены языковые средства, а их использование в речи проявляется через оперативную память (учит запоминанию, сохранению и воспроизведению информации в течение короткого отрезка времени). Успешность процессов речи зависит от развитости длительной и оперативной памяти. Увеличивать объем долговременной памяти можно путем запоминания языковых единиц.

Преподаватель иностранного языка должен учитывать особенности функции и место произвольного запоминания (генетически первичного у

человека) и произвольного (вторичного, которое формируется на основе самопроизвольного, и при необходимых условиях обеспечивает полное и прочное запоминание определенного материала) в обучении. Речевой материал функционирует в речи как средство для построения или восприятия высказываний. Осознаваемая цель речевой деятельности – достичь коммуникативного контакта с собеседником, сообщить, спросить о чем-нибудь, узнать о чем-то новом при чтении или прослушивании. Употребление и восприятие слов при общении не является самостоятельной задачей.

Согласно мнению психологов, если в изучении иностранного языка все время ставить коммуникативные, неязыковые задания, а языковые средства подавать как средство выполнения задач общения, запоминание речевого материала будет более эффективным. Язык при психолингвистическом подходе рассматривается не как предмет для изучения, а как навык, которым необходимо овладеть и уметь его правильно использовать. С данной позиции задача преподавателя – этот навык развить.

Следовательно, в таком процессе необходимо использовать не только языковые, но и психолингвистические методики, которые опираются на истинные мотивы человеческого поведения. В основе данных методик лежит утверждение, что язык – это система, средство коммуникации, а не набор грамматических правил [5, с. 102].

Психолингвистический подход рассматривает заучивание отдельных слов с их переводом как неэффективный прием, поскольку мышление человека ассоциативное и в памяти остается не слово, а процесс. Рекомендуется заучивать наизусть не отдельные слова, а целые тексты. На начальном этапе обучения это могут быть небольшие диалоги. Затем их сложность и объем повышаются. Как отмечают преподаватели, в данном случае основным моментом является именно заучивание наизусть, а не пересказ, так как при пересказе учащийся невольно вспоминает содержание текста на родном языке и мысленно его переводит, что тормозит рече-воспроизведение. В случае с заучиванием он воспроизводит только готовые клише и в дальнейшем использует их в нужной ситуации. Данная методика работает на любом образовательном уровне.

Произвольное запоминание важно для усвоения значения, формы употребления языковых единиц, а также содержания того, что надо выразить во время говорения, запомнить во время чтения или аудирования.

Преподавателю важно обладать знаниями о процессах восприятия, целостном отражении в сознании человека предметов и явлений объективной действительности из-за их непосредственного воздействия на рецепторные поверхности органов восприятия. Осознавая их роль в обучении иностранным языкам, следует планировать так свою деятельность, чтобы ученики несколько раз услышали, произнесли, написали слова. Также нужно обратить особое внимание на развитие слуховых и языковых ощущений, поскольку они играют ведущую роль в первичном восприятии речевого материала, овладении соответствующими навыками.

Успех учащихся в овладении речевой деятельностью в значительной степени зависит от мотивации (лат. *motus* – движение) – системы побуждений,

обуславливающей активность организма и определяющей ее направленность и способности к изучению языка [1, с. 2].

Самой важной мотивацией для учеников является перспектива использования иностранного языка в практической деятельности. Если ученик на каждом уроке убеждается в собственных возможностях (начать и поддержать беседу, понять иноязычные высказывания), это создает общую перспективу овладения иностранным языком как средством общения.

Важным психологическим моментом в изучении иностранного языка являются положительные эмоции (франц. *emotion*, от лат. *emovere* «возбуждать, волновать») – одно из проявлений субъективного отношения человека к окружающей действительности и самого себя. Преподавателю необходимо создавать на уроке атмосферу, при которой учебная деятельность будет интересной для учащихся, они будут переживать процесс овладения иностранным языком как радость познания, преодоление трудностей, овладение новым средством общения, поэтому преподаватель должен иметь высокую психологическую культуру, знать возрастные и индивидуальные особенности учащихся и влиять на их мотивы и интересы.

Таким образом, можно утверждать, что специфика изучения иностранного языка должна основываться на законах и закономерностях психологии. Изучение психологических особенностей в полной мере влияет на успешность изучения языка, а знание индивидуально-психологических особенностей учащихся позволяют лучше понять познавательные процессы и методически правильно организовать работу на этапах ознакомления с учебным материалом. Знания педагогической и возрастной психологии, а также формирование мотивации в процессе обучения иностранным языкам, помогают определить закономерности освоения социокультурного опыта и особенности организации учебного процесса, влияющего на познавательную активность обучающегося. Результативность учебной работы преподавателя иностранного языка в значительной мере зависит от знания и учета им психологических особенностей своих учеников. Преподавателю необходимо понять психологическую сущность и истоки этого состояния, всячески поддерживать и активизировать успешное изучение иностранного языка, чтобы в своей дальнейшей жизни он свободно владел этим языком, как своим родным. Перспективы исследования данной проблемы состоят в том, что повышение успеваемости учащихся в процессе изучения языка является актуальным всегда, а знание индивидуально-психологических особенностей учащихся и правильное применение средств, форм и методов обучения иностранного языка требует дальнейшего совершенствования.

#### Список литературы

1. **Алешинская, Е. В.** К вопросу о психологических аспектах изучения английского языка [Электронный ресурс] / Е. В. Алешинская. – Litera. – 2014. – № 4. – С. 119–139. Дата обращения: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=14990](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=14990), свободный. (Дата обращения: 01.03.2022 г.).
2. **Беляев, Б. В.** Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 228 с.

3. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, – 2010. – 448 с.
4. **Кочетков, В. В.** Психология межкультурных различий / В. В. Кочетков. – М. : ПЕРСЭ. – 2002. – 416 с.
5. **Мельничук, М. В.** Психолингвистические аспекты как основа практического изучения иностранного языка / М. В. Мельничук, Е. А. Ненюк, М. В. Алисевич // *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. – 2014. – № 9–10. – С.100–104.

**Goncharova S. V.**

### **Psychology Aspects in Learning Foreign Languages**

*The article explores the role of psychology in learning foreign languages. The author focuses on the problem studying psychological difficulties in learning foreign languages. The research studies the interaction between teacher and student and the approaches which affect the success of learning.*

**Key words:** *age psychology, pedagogical psychology, psychological characteristics, motivation, motivation, psychological climate, linguopsychology, learning foreign languages.*



УДК 378.14.015.62

**Каткова Виктория Павловна,**

канд. пед. наук, доцент,  
заведующий кафедрой теории  
и практики перевода и общего языкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГУ имени Владимира Даля»  
*katkova\_lugansk@mail.ru*

**Живора Елена Вячеславовна,**

преподаватель кафедры лингвистики и технического перевода  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГУ имени Владимира Даля»  
*zhywora@inbox.ru*

## **Структура готовности к профессиональной деятельности будущих переводчиков**

*Статья посвящена переосмыслению структуры готовности к профессиональной деятельности будущих переводчиков. В рамках статьи выделены и обоснованы основные компоненты готовности как психологической структуры. Обозначены мотивационный, коммуникативный, эмоционально-экспрессивный и когнитивный компоненты, которые определяют специфику профессиональной деятельности переводчика и обозначают основные направления работы со студентами специальности «Перевод и переводоведение».*

**Ключевые слова:** *готовность к профессиональной деятельности, структура профессиональной деятельности переводчика, переводческая деятельность.*

Актуальность обозначенной проблемы обусловлена, прежде всего, наличием ряда противоречий, которые в силу возникновения новой парадигмы филологического образования все чаще становятся предметом исследования ряда ученых. Среди основных противоречий следует назвать наличие работ, в которых «готовность» рассматривается как психологическая категория и выступает частью структуры личности, однако данная категория не может быть рассмотрена только с точки зрения психологических особенностей личности, поскольку включает и указывает на процесс осуществления профессиональной деятельности.

Кроме того, профессиональная деятельность переводчика непосредственно связана с языковой деятельностью и с осмыслением иноязычных текстов, именно по этой причине полагаем, что понятие готовности гораздо шире психологических рамок, в которых оно рассматривается. Изучив научную литературу по заявленной проблеме, приходим к выводу, что готовность как самостоятельная категория рассматривается с точки зрения разных подходов и имеет достаточно сложную разветвленную структуру.

Целью данной статьи является переосмысление структуры готовности будущих переводчиков к осуществлению профессиональной деятельности и выделение ее значимых элементов.

Ряд исследователей (Е. В. Александрова, А. А. Исакова и др.) отмечают, что для формирования готовности к профессиональной деятельности важна устойчивая мотивация и поддерживающие её ценности, поэтому одним из компонентов модели готовности будущих переводчиков является мотивационно-ценностный элемент, который широко представлен в рамках аксиологического подхода, рассматривающего взаимосвязь между ценностями и социально-культурными факторами, при которых подготовка студентов специальности «Перевод и переводоведение» переходит от «обезличенности» выполняемых профессиональных функций к творческому включению в процесс профессионального развития личности [1, с. 6].

Рассматривая особенности формирования мотивации к выполнению переводческой деятельности, Н. К. Грабовский выделяет семь стадий, которые проходит студент в процессе овладения навыком перевода: 1) стадию мотивации (желание работать с иноязычным текстом, анализировать лексико-стилистическое наполнение); 2) стадию развития субъекта восприятия (восприятие иноязычного текста); 3) стадию развития субъекта репродуктивного воспроизведения, субъекта подражания (осмысление иноязычного текста); 4) стадию развития субъекта произвольного выполнения действия при внешнем контроле со стороны другого, чаще – педагога (выполнение перевода иноязычного текста под руководством преподавателя); 5) стадию развития субъекта произвольного выполнения действия при внутреннем контроле (чтение и осмысление иноязычного текста на самостоятельной основе); 6) стадию развития субъекта экстерииоризации контроля, то есть субъекта экспертной оценки правильности выполнения требуемого действия другими индивидами (оценка качества перевода при работе с иноязычным текстом и его переводным вариантом); 7) стадию творчества, когда освоенное действие-образец используется в качестве субъективного средства для творческого самовыражения (выполнение редактирования уже готового варианта перевода) [2, с. 45–46].

Многие исследователи (А. Ф. Долгополова, В. Г. Иванов и др.), рассматривая феномен готовности в рамках мотивации как движущего фактора профессионального развития будущих переводчиков, используют положения практико-ориентированного подхода и системного подхода. Указанные подходы позволяют исследователям рассматривать внешнюю и внутреннюю мотивации, при этом разграничивая их функции.

По мнению А.Ф. Долгополовой, «...внешняя мотивация может заставить занимать высокое положение, но далеко не всегда она является побудительной силой для профессионального развития. Наличие внутренней мотивации представляет собой наибольшую ценность в процессе подготовки к профессиональной деятельности, так как является более устойчивой формой мотивации...» [3, с. 151].

В свою очередь В. Г. Иванов, используя системный подход, отмечает в своей статье некоторые частные условия развития внутренней мотивации при обучении студентов переводу: а) переживание обучающимся собственной автономии или личностной причинности; когда обучающиеся испытывают личностную причинность в учебе, они воспринимают свои занятия как внутренне мотивированные; б) ощущение обучающимся собственной компетент-

ности; так, например, когда в аудиторных ситуациях существуют позитивные обратные связи (похвала, одобрение, переживание успеха и т. п.) от самой деятельности, ее внутренняя мотивация усиливается; в) ситуации свободного выбора (факторы, положительно воздействующие на внутреннюю мотивацию) [4, с. 192].

Следует обозначить, что, несмотря на ведущую роль аксиологического подхода при выделении мотивационно-ценностного элемента в структуре готовности к профессиональной деятельности будущего переводчика, вспомогательными подходами выступают практико-ориентированный и системный подходы, которые позволяют выделить основные виды мотивации к занятию переводческой деятельностью.

Следующим элементом в структуре готовности к профессиональной деятельности исследователи отмечают наличие специфических знаний, умений и навыков. Такой элемент условно можно назвать когнитивно-информационным. Рассмотрим данный элемент с точки зрения компетентного подхода, приоритетной ориентацией которого являются векторы на обучаемость, самоопределение, самореализацию, социализацию и развитие индивидуальности. В системе этих принципов образования результат профессиональной подготовки предполагает наличие у выпускников переводческих специальностей специфических профессиональных умений и навыков, которые непосредственно связаны с процессом перевода. Среди специфических компетенций следует обозначить: навык владения предпереводческим анализом, навык владения основными способами достижения эквивалентности исходного текста и текста выполненного на язык перевода; умение выполнять стилистическое редактирование перевода в зависимости от стилистики исходного текста [1, с.15].

Третьим элементом в структуре готовности переводчиков к выполнению профессиональной деятельности является коммуникативно-деятельностный элемент. Наиболее соответствующим для изучения этого элемента в структуре готовности к профессиональной деятельности представляется полисубъектный (диалогический) подход, предметом изучения которого является процесс взаимодействия равноправных субъектов.

По мнению А. А. Исаковой, полисубъектная форма непосредственного взаимодействия субъектов друг с другом способна порождать их взаимную обусловленность, наиболее благоприятные условия для развития. Полисубъект понимается как целостное динамическое психологическое образование, отражающее феномен единства развития субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях [5, с. 47].

Рассматривая процесс обучения переводу в рамках субъект-субъектных отношений, следует обозначить ретрансляционную функцию переводчика. В рамках данной функции происходит организации следующих взаимосвязанных процессов.

1. Работа студента с преподавателем на учебных занятиях с целью формирования навыка работы с иноязычным текстом (преподаватель → студент).

2. Самостоятельная работа студента с текстом с целью анализа лексического и стилистического наполнения иноязычного текста (студент → текст).

3. Коллективная работа над анализом иноязычного текста с целью редактирования конечного варианта перевода, переосмысление переводного варианта (студент → преподаватель → студент).

Указанные процессы могут переплетаться и расширяться, однако на каждом этапе работы с иноязычным текстом, студент использует уже сформированные коммуникативные навыки, с целью построения канала коммуникации, с целью обоснования выводов, к которым он пришел в процессе анализа иноязычного текста.

Обозначим, что указанные процессы возможны только в условиях субъект-субъектных отношений, равноправного сотрудничества и взаимодействия в рамках учебных предметов, целью которых является обучение переводу и переводческой деятельности и на ее основе формирования специального коммуникативного навыка для осуществления профессиональной деятельности.

В данном контексте под специальным коммуникативным навыком понимаем выполнение перевода как посреднической деятельности, которая заключается в передаче исходного иноязычного текста средствами родного языка. Таким образом, в процессе осуществления переводческой деятельности переводчик выступает своеобразным ретранслятором иноязычных знаний средствами родного языка.

Для успешного выполнения указанной функции переводчик должен владеть профессиональной долговременной памятью. По мнению Е. В. Александровой, память является центральным звеном для всего процесса перевода, что, безусловно, должно приниматься во внимание и при организации процесса обучения будущих переводчиков. Мнемонические процессы, сопровождающие переводческую деятельность, являются произвольными, так как переводчик делает сознательные усилия для запоминания информации. Автор подчеркивает, что важным для перевода является способ запоминания, поскольку механическое запоминание в этом случае не эффективно, поскольку таким способом при однократном предъявлении информации можно запомнить от пяти до девяти элементов, что, очевидно, является недостаточным для успешного осуществления деятельности переводчика [1, с. 17]. Гораздо больший потенциал для организации профессиональной деятельности переводчика имеет смысловое запоминание. Механическая память также играет свою роль, когда необходимо точно запоминать и производить некоторые прецизионные единицы языка (название дней недели и месяцев, имена общественных деятелей и т.п.), но полноту и смысловую точность перевода можно обеспечить только благодаря смысловому запоминанию [1, с. 17].

Последним элементом структуры готовности будущего переводчика к профессиональной деятельности является эмоционально-экспрессивный. Данный элемент указывает на сферу проявления личности и её влияние на процессы индивидуального и профессионального становления, реализации творческого потенциала. Для определения и выделения данного компонента в структуре готовности было обращено внимание на системный и практико-ориентированный подходы. Согласно выделенным подходам, эмоционально-экспрессивный элемент в структуре готовности переводчиков к профессиональной деятельности является концепция эмоционального интеллекта, представляющего со-

бой совокупность навыков, обеспечивающих способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач, это важное умение не поддаваться стрессу и успешно выполнять свои профессиональные обязанности, адаптируясь к изменяющейся обстановке и неблагоприятным факторам в процессе коммуникации [4, с. 192].

Проанализировав основные четыре элемента структуры готовности будущих переводчиков к осуществлению переводческой деятельности, выделим следующие показатели готовности к осуществлению переводческой деятельности:

1) комплекс знаний, умений, навыков, которые в совокупности указывают на компетенции переводчика;

2) психологические характеристики осуществления профессиональной деятельности, при этом профессиональная долгосрочная память является тем новообразованием в психологической структуре личности будущего переводчика, которое влияет на эффективность осуществления переводческой деятельности;

3) мотивационно-ценностные приоритеты в личности переводчика, которые позволяют справляться с трудностями в профессиональной сфере и сохранять фокус на решении профессиональных задач;

4) практика переводческой деятельности как определяющий фактор формирования специального коммуникативного навыка для осуществления профессиональной деятельности. В данном контексте под специальным коммуникативным навыком понимаем выполнение перевода как посреднической деятельности, которая заключается в передаче исходного иноязычного текста средствами родного языка. Таким образом, в процессе осуществления переводческой деятельности переводчик выступает своеобразным ретранслятором иноязычных знаний средствами родного языка.

На основании рассмотренных подходов, выделенных элементов и показателей готовности к выполнению переводческой деятельности, правомерно дать следующее определение: готовность переводчиков к профессиональной деятельности понимается как структура, которая характеризуется нелинейностью взаимосвязи ее компонентов. Под компонентами готовности к профессиональной деятельности понимаются индивидуально-личностные характеристики, способствующие приспособлению к профессиональной среде и характеризующиеся наличием у специалиста сформированных мотивационно-ценностного, когнитивно-информационного, коммуникативно-деятельностного и эмоционально-экспрессивного элементов, которые формируются в деятельности и являются её частью. Перспективы дальнейших исследований мы видим в анализе основных компонентов готовности к профессиональной деятельности будущих переводчиков.

#### Список литературы

1. **Александрова, Е. В.** Формирование готовности будущих переводчиков к профессиональной деятельности на начальном этапе изучения иностранного языка : автореф. дисс . . . . канд. пед. наук / Е. В. Александрова. – Томск : Томский государственный педагогический университет, 2017. – 24 с.

2. **Гарбовский, Н. К.** Подготовка переводчиков в условиях двухуровневой системы высшего специального образования / Н. К. Гарбовский // Вестник Московского университета. Сер. 22. Теория перевода. – 2009. – № 1. – С. 44–51.
3. **Долгополова, А. Ф.** Роль практико-ориентированного подхода в современной дидактике вуза / А. Ф. Долгополова, В. А. Жукова, Е. Н. Гавриленко // Современное образование. – 2018. – № 4. – С. 150–159.
4. **Иванов, В. Г.** Системный подход к подготовке компетентных специалистов в условиях взаимодействия образовательной организации и производственной организации / В. Г. Иванов // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2019. – № 4. – С. 190–195.
5. **Исакова, А. А.** Ретроспектива формирования коммуникативной компетенции / А. А. Исакова // Интеграция образования, 2017. – Т. 21. – № 1. – С. 46–53.

**Katkova V. P.,  
Zhivora E. V.**

### **The Structure of Readiness for Professional Activity of Future Interpreters**

*The article discloses the structure of readiness for professional activity of future interpreters. The article highlights and substantiates the main components of readiness as a psychological structure, which is comprised of motivational, communicative, emotional-expressive and cognitive components. These components determine the specifics of the professional activity of an interpreter and indicate the main areas of work with students of the specialty “Translation and Theory of Translation”.*

**Key words:** *readiness for professional activity, structure of professional activity of interpreter, translational activity.*



УДК 37.091.27:811'243

**Кузнецова Анастасия Вадимовна,**  
преподаватель кафедры теории и практики перевода  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*kuznetsova\_anastasia1@mail.ru*

## **Контроль знаний в процессе преподавания иностранного языка**

*Статья посвящена особенностям осуществления контроля знаний студентов, изучающих иностранный язык как профильный в высших учебных заведениях, а также его значимости в процессе обучения. Автор проанализировала основные способы совершения контроля знаний в образовательном процессе, составила полное описание видов контроля с указанием преимуществ и недостатков каждого вида. В статье рассмотрены основные тенденции в преподавании иностранного языка в государственных образовательных учреждениях высшего образования в XXI веке.*

**Ключевые слова:** педагогика, образование, высшее учебное заведение, университет, иностранный язык, английский язык, контроль знаний.

Данная тема актуальна, так как осуществление контроля знаний является решающим фактором при проработке методики преподавания конкретного преподавателя и при реформировании образовательного процесса в целом. Процесс обучения иностранному языку в государственных образовательных учреждениях высшего образования подразумевает всестороннее развитие студента. Поскольку любая дисциплина направлена на практическое овладение студентами умениями и навыками на уровне, достаточном для осуществления иноязычного общения в четырёх видах речевой деятельности: чтении, письме, слушании и говорении, а в процессе изучения иностранного языка у студента формируется понимание морфологических и синтаксических особенностей грамматического строя современного английского языка, развиваются коммуникативные навыки, а также появляется представление о картине мира иноязычной культуры, для оценки уровня знаний студента и успешности методов обучения преподавателя необходимо осуществлять систематический контроль знаний и умений по всем видам речевой деятельности.

Умение преподавателя организовать педагогическое общение со студентами играет ключевую роль для эффективности современного учебно-воспитательного процесса, направленного на раскрытие личных способностей обучаемых и на овладение ими иностранным языком как средством межкультурного общения. Для регулировки и совершенствования учебно-воспитательного процесса формируется система контроля, то есть постоянного отслеживания хода образовательного процесса.

Целью статьи является анализ и проработка методов осуществления контроля знаний студентов, изучающих английский язык как профильный в государственных учреждениях высшего образования.

Цель статьи предполагает решение ряда задач:

- дать определение понятию «контроль знаний»;
- оценить важность проведения контроля знаний студентов, изучающих иностранный язык;
- определить основные виды контроля знаний;
- перечислить объекты контроля;
- сформулировать методы проведения контроля разных видов речевой деятельности студентов;
- выделить критерии сформированности знаний на разных этапах обучения;
- сделать выводы.

На сегодняшний день, как предмет исследований методики преподавания, большое внимание привлекают виды контроля, оценивающие как уровень владения языком студентов, так и уровень профессионализма преподавателя.

Следует отметить, что в качестве теоретической основы были использованы труды таких деятелей науки, как И. Е. Абрамова, Н. Д. Гальскова, В. А. Горина и др.

Контроль – это определение уровня владения языком, достигнутого учащимися за определённый период обучения. Контроль – это часть практического занятия, во время которой преподаватель оценивает, как студенты усвоили пройденный материал и могут ли они им пользоваться в практических целях [6, с. 291]. Осуществление контроля знаний позволяет преподавателю не только оценить знания студента, но и провести анализ эффективности собственных методов и приемов преподавания. Студентам, в свою очередь, контроль даёт мотивацию для дальнейшего самообразования, помогает увидеть пробелы в знаниях и проработать их.

Контроль знаний студентов, изучающих иностранный язык, по времени проведения делится на следующие виды: предварительный, текущий, промежуточный и итоговый [6, с. 293]. Предварительный контроль направлен на оценку языковых знаний студентов, а также на определение их личностных особенностей (ум, внимание, интерес к изучению языка, склонности, кругозор). Посредством текущего контроля преподаватель проверяет языковые успехи обучающихся в рамках изучаемых тем. Среднесрочный контроль позволяет проверить эффективность учебных материалов. Итоговый контроль направлен на определение уровня владения языком как коммуникативной компетенцией, достигнутого за определённый период времени.

Объектами контроля являются: знания и полученные речевые навыки, умения пользоваться приобретенными знаниями и навыками в различных коммуникативных ситуациях, знание культуры страны изучаемого языка и социокультурных особенностей его носителей. Усвоение иностранного языка предусматривает в первую очередь овладение способами пользования языком в различных видах речевой деятельности и сферах общения [5, с. 10]. Следовательно, ведущим объектом контроля выступают речевые умения. Контроль же навыков выполнения действий и операций с языковым материалом при коммуникативном обучении должен быть направлен не столько на проверку знания лексических единиц и умение образовывать с их помощью граммати-

ческие формы, сколько на умение формулировать мысли с помощью полученных знаний и воспринимать иностранную речь.

В процессе формирования навыков слушателя психологи выделяют четыре уровня понимания: уровень фрагментарного понимания, уровень общего понимания, уровень полного понимания, уровень критического понимания [2, с. 16]. Основным отличием этих уровней являются глубина, полнота и точность понимания, а также сложность операций, совершаемых слушающим. Фрагментарное понимание является базовым и не требует отдельной оценки, таким образом контроль начинается со второго уровня. Если студент обладает общим пониманием, то он способен понять тему и содержание текста по ключевым словам.

Сформированность уровня общего понимания проверяется с помощью ответов на вопросы общего характера, выполнения тестов множественного выбора, пересказа основного содержания, перечисления основных фактов в хронологической последовательности, подбора заголовков к абзацам текста [4, с. 188]. Уровень полного понимания отличается от предыдущего умением студента логически заполнять пробелы в восприятии без смысловых потерь, улавливать детали, выделять главную мысль, отбросив ненужную информацию. Сформированность умений полного понимания проверяется с помощью полных ответов на вопросы о содержании, составления развернутого плана, пересказа на иностранном языке с опорой на картинку или ключевые слова, драматизации текста, составления оценки текста, смыслового деления текста, оценки поступков действующих лиц [4, с. 188].

На этапе критического понимания студент формирует личное представление о речевом сообщении. Уровень критического понимания проверяется с помощью составления оценки прослушанного текста, составления аннотации, сравнения различных точек зрения, определения объективности суждений, обоснования согласия/несогласия с выводами автора, проведения интервью, организации бесед или дискуссий [4, с. 189]. Аудирование необходимо проводить в группах систематично для получения эффективного результата, только после определенного количества раз студенты привыкают к такому типу задания, после этого можно внести аудирование как одно из заданий для проведения текущего и финального контроля знаний учащихся [1, с. 79].

Правильно организованный контроль речевых умений даёт преподавателю возможность рационально распределить учебное время, проверить эффективность упражнений, внести коррективы в тематический план, увидеть практические достижения отдельных учащихся и группы в целом. Результаты контроля являются, кроме того, определенным стимулом для совершенствования приёмов обучения языку. Приемы и формы контроля должны выполнять не только контролирующую, но и обучающую функцию, быть направленными на проверку одной формы общения, не вносить существенных отклонений в ход учебного процесса, быть интересными для учащихся и соответствовать их возрастным особенностям [3]. При оценке умений говорения преподаватель должен учитывать количественные показатели (количество слов в предложении, количество предложений в высказывании, общий объём высказывания) и качественные показатели (структура высказываний, об-

разность, полнота, логичность, эмоциональный окрас и степень соответствия коммуникативной ситуации).

При определении уровня сформированности умений читать тексты на иностранном языке оценка осуществляется по результатам выполнения заданий на поисковое, ознакомительное или изучающее чтение. Для оценки прогресса студента в ознакомительном чтении его могут попросить спрогнозировать содержание по заголовку или по изображениям, составить вопросы и содержанию и дать на них ответы, подобрать заголовок к тексту или тезисно выделить главную информацию [4, с. 245]. При проверке изучающего чтения используются задания следующего типа: развернутый план (резюме, выводы, комментарий), подтверждение или опровержение информации, перевод. Поисковое чтение проверяется с помощью заданий на выделение главного, анализ и оценку текста, сравнение текстов одной тематики по основным параметрам, выделение коммуникативной задачи и задумки автора, а также на составление аннотации. На профильно-ориентированном этапе для контроля используются тексты профессиональной направленности [4, с. 246].

Показателями сформированности умений письма являются: успешность осуществления письменного общения, качество содержания продуцируемого письменного текста, качество языковой стороны письменного текста, степень самостоятельности в выполнении письменных заданий [4, с. 265]. Успешность осуществления письменного общения определяется: разнообразием ситуаций, в рамках которых создается письменный текст, наличием речевого намерения, способностью выбирать языковые средства в зависимости от речевого замысла и ситуации. Качество содержания письменного текста определяется: разнообразием тематики, количеством передаваемых фактов, уровнем языковой трудности, разнообразием предложений и речевых, в том числе этикетных, формул, объемом письменного текста. Качество языковой стороны определяется: правильностью языковых средств и точностью информации, передаваемой в письменном тексте, степенью соответствия языковых средств письма стилистическим нормам. Уровень самостоятельности определяется уверенностью в отношении использования языковых средств при составлении письменного текста [4, с. 265]. В письменных текстах выделяют лексико-грамматические, орфографические, фактические ошибки, а также ошибки при оформлении [4, с. 266].

Проблемы контроля являются актуальными как для педагогической теории, так и для педагогической практики, так как повышение качества преподавания и обучения напрямую связано с улучшением системы контроля. На современном этапе роль контроля резко возрастает в связи с задачами введения нового учебного стандарта и обновления содержания обучения, а также развития новых технологий контроля и оценивания. При рассмотрении вопросов организации контроля мы должны прежде всего различать контроль, слитый с обучением, и контроль, отделённый от обучения, контроль как особую задачу занятия. Первый вид контроля используется как при выполнении подготовительных, так и при выполнении речевых упражнений, второй вид – только для контроля речевых умений. При обучении иностранному языку могут использоваться как устная, так и письменная формы контроля, однако предпочтение должно отдаваться устным формам.

Для поддержания высокого качества учебного процесса контроль должен проводиться регулярно и объективно, затрагивать все аспекты изучения иностранного языка в высших учебных заведениях высшего образования и, конечно же, выполнять воспитательную и мотивационную функцию.

Итак, подводя итоги, можно констатировать следующее: в наши дни важности набирает коммуникативный подход к обучению иностранным языкам, вследствие чего содержание и организацию контроля речевых умений рассматривают в тесном единстве с контролем их материальной основы – языкового материала. Проблема контроля постоянно привлекает к себе внимание учителей, преподавателей и методистов, так как в ней кроются разнообразные и далеко не исчерпанные возможности воспитывающего обучения, что также может стать перспективой для наших дальнейших исследований.

#### Список литературы

1. **Абрамова, И. Е.** Обучение аудированию студентов неязыковых специальностей / И. Е. Абрамова, Е. П. Шишмолина // Наука. Образование. Культура. – 2019. – № 3 – С. 72–81.
2. **Бредихина, И. А.** Методика преподавания иностранных языков : обучение основным видам речевой деятельности / И. А. Бредихина; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 104 с.
3. **Гальскова, Н. Д.** Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.
4. **Гальскова, Н. Д.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2009. – 336 с.
5. **Горина, В. А.** Функциональные проявления контроля в обучении иностранному языку (педагогический контроль и самоконтроль) / В. А. Горина // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2016. – № 2 (766) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnye-proyavleniya-kontrolya-v-obucheni-i-inostrannomu-yazyku-pedagogicheskiy-kontrol-i-samokontrol>, свободный. (Дата обращения: 25.01.2022 г.).
6. **Щукин, А. Н.** Обучение иностранным языкам: теория и практика : учеб. пособ. для препод. и студ. / А. Н. Щукин – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.

**Kuznetsova A.V.**

#### **Knowledge Control in the Process of Teaching a Foreign Language**

*The article is devoted to the peculiarities of monitoring the knowledge of students studying a foreign language in higher educational institutions, as well as its importance in the learning process. The main ways of performing knowledge control in the educational process are analyzed, the types of control are described, indicating the advantages and disadvantages of each type. The main trends in the study of a foreign language in state educational institutions of higher education in the XXI century are considered.*

**Key words:** *pedagogy, education, higher educational institution, university, foreign language, English, control.*

Латышева Виктория Сергеевна,  
преподаватель кафедры  
английской и восточной филологии  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
victorizyx@gmail.com

## Подход к выбору видеоматериалов при обучении иностранному языку

*Данная статья посвящена критериям выбора видеоматериалов для применения их в процессе обучения иностранному языку. Раскрывается понятие «видеоматериал» в методике обучения иностранным языкам.*

*На содержание обучения и выбор подходящих материалов в процессе обучения иностранному языку влияет то, что важным фактором является развитие способности к межкультурному взаимодействию и к использованию изучаемого языка как инструмента этого взаимодействия. Это становится возможным при использовании видеоматериалов на занятиях по иностранному языку.*

**Ключевые слова:** иностранные языки, учебный процесс, видеоматериалы, критерии выбора видеоматериалов.

В современной педагогике видеоматериал рассматривается как эффективное средство для обучения иностранному языку, а также изучения иноязычной культуры и формирования коммуникативных навыков.

Видеоматериал (в процессе обучения) – это учебное вспомогательное средство, демонстрируемое с помощью звуко-, светотехнического устройства и направляющее речевую информацию одновременно по зрительному и слуховому каналу сенсорной системы человека [2, с. 57].

Следует выделить следующие основные преимущества использования видеоматериала:

- богатство и гибкость применения этой новой техники;
- положительное отношение учеников к видео;
- разнообразие видеодокументов и их педагогической эксплуатации.

**Цель статьи заключается в раскрытии содержания понятия «видеоматериал» в методике обучения иностранному языку, рассмотрении основных критериев выбора видеоматериалов и важности применения видеоматериалов в процессе преподавания иностранного языка.**

На данный момент имеется достаточно широкий выбор видеоматериалов, которые отвечают самым разным учебным задачам, подходят для любой возрастной аудитории, удовлетворяют её вкусам и соответствуют её уровню владения языком. Вот основные критерии выбора видеоматериалов для формирования языковой и социокультурной компетенции учащихся.

1. Аутентичность видеоматериала. Аутентичными являются те материалы, которые носители языка производят для носителей языка, т. е. собственно оригинальные тексты, создаваемые для реальных условий общения, а не для



учебных ситуаций [4, с. 55]. Видеоматериалы должны быть аутентичными (по источнику происхождения информации), поскольку только они могут быть достаточно достоверными как в лингвистическом, так и социокультурном аспекте.

Важно отметить, что:

- использование упрощенных материалов может в дальнейшем привести к трудностям восприятия реальной живой речи;
- чрезмерно адаптированные видеоматериалы теряют свои характерные лингвистические черты и чёткое проявление национальной специфики;
- аутентичные видеоматериалы являются органичными и относятся к разным стилям и жанрам, работа с ними вызывает у учащихся интерес;
- аутентичные видео являются средством познания культуры страны изучаемого языка;
- аутентичные видеоматериалы демонстрируют функционирование языка в той форме, которая принята её носителями в естественном контексте общества.

Тем не менее, не каждый аутентичный видеоматериал может выступать в роли обучающего [3, с. 88]. На занятиях для начинающих, как правило, не очень рационально обращаться к использованию аутентичного видеоматериала, так как его лексика, грамматика и скорость речи не соответствует знаниям новичка. Задания, которые при этом даются, или не используют рационально преимущества содержания, или же они огорчают учеников своими чрезмерными требованиями. Аутентичный видеоматериал, при выборе которого не принимается во внимание словарный запас новичка, показывает, насколько далеко находится ученик от своей цели, а не то, какие успехи в учебе он делает.

По этой причине допустимой является адаптация аутентичных видеоматериалов для соответствия материала целям обучения, уровню владения иностранным языком.

2. Функциональность в речи. Под этим критерием понимается соотношение аутентичных видеоматериалов с определенной сферой иноязычной среды, ситуацией и тематикой общения (с учетом программы), для которых он является показательным.

3. Новизна информации и познавательная ценность. Данный критерий ориентирует на учёт потребностей и интересов учащихся определённой целевой группы, которые связаны с культурными аспектами носителей изучаемого языка. Информация должна быть занимательной и новой для учащихся.

4. Доступность по содержанию. Видеоматериал, в котором события излагаются в логической смысловой последовательности, воспринимается легче, чем тот, в котором имеются отклонения от темы. Восприятие видео упрощает конкретное определение особо значимых моментов (например, перечень тем, о которых будет идти речь), а также близкая для ученика тематика.

5. Доступность по языковым материалам. Учащиеся могут адекватно воспринять предоставленный материал на иностранном языке в том случае, если они знают значение большей части воспринятых лексических единиц. Для лучшего понимания материала процент незнакомой лексики не должен превышать 5%.

6. Современность содержания видеоматериалов. Они должны охватывать современную лексику и актуальную информацию. Демонстрируемая ситуация, персонажи и обстоятельства должны быть естественными.

7. Соответствие возрастной характеристике учащихся и их речевому опыту в родном и иностранном языке. Такой видеоматериал должен быть связан с тематикой, интересующей учащихся (личностные отношения, профессиональная сфера и т. д.). Объём и продолжительность видеоматериала должны быть посильными для восприятия и усвоения. Помимо этого видеоматериал должен предоставлять те понятия, которые соответствуют уровню владения иностранным языком.

8. Наличие разнообразных форм речи и её типов (монолог, диалог, полилог или монолог и диалог одновременно).

9. Наличие излишней информации: вводных конструкций, повторов, внеязыковых элементов речи, элементов риторической стратегии (повторений, пауз).

10. Структурное соответствие. Видеоматериал должен иметь экспозицию и содержать чёткую формулировку основной мысли в начале, в конце или в заголовке материала.

Кроме перечисленных критериев, видеоматериалы для обучения также должны отвечать техническим требованиям [2, с. 46–49]. А именно:

1) критерии съёмки:

- изображение и звук должны быть качественными и чёткими;
- наличие крупных планов говорящих и органичное сочетание их с общими планами для показа ситуаций;
- отчётливое отображение мимики персонажей;
- наличие сцен с жестикуляцией, реакций слушателей в различных ситуациях.

2) требования к речи персонажей в видеоматериале:

- на базовом этапе работы с видеоматериалом речь должна слышаться достаточно ясно, без отвлекающих фоновых шумов;
- речь говорящих должна быть не очень быстрой и чёткой;
- акцент или диалект персонажей должен быть понятен ученикам;
- речь должна отвечать требованиям литературного языка, из тех сфер, с которыми чаще всего приходится встречаться ученикам (во многих же случаях выбор определяется задачей урока);
- соблюдение персонажами естественных пауз между высказываниями;
- жаргонные и сленговые понятия и возгласы должны быть достаточно короткими и не очень сложными для понимания;
- текст не должен быть перегружен новыми словами, выражениями.

3) требования к длительности видеосюжетов:

- желательно, чтобы сюжет занимал не более 10–15 минут и делился по смыслу на отрезки, которые можно повторять несколько раз в период занятия;

4) требования, относящиеся к содержанию видеоматериала:

- ситуации должны быть правдоподобными и естественными, такими, которые могут в дальнейшем встретиться учащимся на практике;

– для занятий могут быть отобраны учебные, рекламные, новостные сюжеты, художественный фильм или его фрагмент и подобный материал.

Развитие современных технологий позволяет преподавателю самостоятельно подбирать необходимые видеоматериалы практически любой формы и содержания, отвечающие вышеперечисленным критериям. Отметим, что выбор видеоматериалов для занятия по иностранному языку, главным образом, зависит от уровня знаний учащихся. Один и тот же видеоролик, например, может быть использован на разных уровнях обучения, но цель и задачи его применения будут разными.

Преподаватель должен также знать о трудностях, которые могут возникнуть на занятиях при работе с видеоматериалами. Первым препятствием является то, что учащиеся могут почувствовать себя неспособными понять видеоматериал. И это служит серьезным основанием для тщательной подготовки материалов преподавателем. Перед показом учащиеся должны выполнять такие задания, которые устраняют языковые трудности восприятия видеотекста и понимания его содержания. После демонстрации видеофрагмента предложенные преподавателем задачи должны способствовать обсуждению видеоматериала.

Кроме того, существует вероятность того, что кто-нибудь из студентов уже видел предложенный видеоматериал. Такие студенты могут обсуждать отдельные детали или помочь другим студентам понять контекст видео. Наконец, преподавателя могут упрекнуть в том, что он зря тратит время учащихся, поэтому все задания должны сопровождаться широким разнообразием новых выражений для изучения и способствовать эффективному общению обучающихся на иностранном языке [5].

Даже учащиеся с низким уровнем владения иностранным языком могут успешно работать с видеоматериалом, но лишь тогда, когда полнометражный видеофильм разбит на 10-минутные части. Вместе с преддемонстрационным и последемонстрационным этапами один 10-минутный эпизод может предоставить достаточно материала, к примеру, для полноценного занятия длительностью в 90 минут.

Учебному процессу, в определенной степени учитывающему потребности людей к выражению, которые хотят говорить / учиться, попутно открываются совершенно новые и далеко идущие положительные способы передачи изученного материала через ситуацию в аудитории. Видеоматериалы являются одним из таких способов. При обучении взрослых людей этот аспект имеет особо важное значение. Общения на иностранном языке в аудитории, как правило, не хватает взрослым при экстенсивной языковой практике (до двух занятий в неделю).

Интеграция изученного материала, который постоянно сопровождает учебный процесс в обыденное сознание, станет возможной, если уже с начальных занятий ученики будут тренировать структуры выражения собственных мыслей. Так как люди при всех своих социальных контактах эмоционально что-либо оценивают, даже если это бессознательно, они получают ежедневную возможность использовать языковые структуры во внутреннем монологе, активировать и расширять необходимый словарный запас. Если иностранный

язык изучается вне своего распространения, возможность передачи изученного материала в повседневные ситуации образует существенный критерий для правильного подбора видеоматериалов, пропорциональности его содержания и упражнений в учебных целях.

Не углубляясь в технологические условия восприятия движущихся изображений, хотим отметить, что использование технологических средств для показа видеоматериала на занятиях по иностранному языку не только не ослабляет внимание студентов, но эффективно активизирует его. Этому способствуют технические возможности остановить кадр, вернуть назад, посмотреть конкретный отрывок. Благодаря этому преподаватель может предложить разнообразные виды деятельности, такие как: сравнение, упорядочивание, воспроизводство, что бесспорно заостряет внимание, а не наоборот.

В противовес изображениям нейтральным, а иногда неэстетичным, видеодокумент вводит в процесс аутентичные актуальные и разнообразные изображения. Результат использования этих подвижных изображений, которые составляют наше аудиовизуальное окружение, не следует недооценивать. В подборе видеоматериалов, способов их обработки следует учитывать этот немаловажный фактор [1, с. 118–120].

Современные средства видеoinформации позволяют подчёркивать, выделять наиболее важные моменты, создавая тем самым благоприятные условия для усвоения не только видеоряда, но и его структуры. Эффективность использования видеоматериалов зависит не только от личного мастерства преподавателя, но и находится в прямой связи с качеством видеоматериала, а также применяемых технических средств. Использование видеоматериалов предъявляет большие требования к организации учебного процесса, которая должна отличаться чёткостью, продуманностью, целесообразностью. От преподавателя, использующего видеоматериалы, требуется развитое умение вводить учащихся в круг изучаемых проблем, направляя их деятельность, делать обобщающие выводы, оказывать индивидуальную помощь в процессе самостоятельной работы.

#### Список литературы

1. **Бим, И. Л.** Методика обучения иностранным языкам как наука и проблема школьного учебника / И. Л. Бим. – М. : Высшая школа, 1977. – 372 с.
2. **Бычкова, Н. И.** Основы использования видеофонограммы и фонограммы для обучения иностранным языкам. Методика использования видеофонограммы / Н. И. Бычкова. – М. : Випол, 1999. – 241 с.
3. **Комарова, Ю. А.** Использование видео в процессе обучения иностранному языку в старшей школе / Ю. А. Комарова // Методики обучения иностранным языкам в средней школе. – СПб. : КАРО, 2006. – 268 с.
4. **Мутовкина, О. М.** Аутентичные видеоматериалы как средство формирования социокультурной компетенции / О. М. Мутовкина // Вестник Московского государственного областного университета. – 2017. – № 3. – С. 55–61.
5. **Stempleski, S.** Short takes: Using authentic video in the English class / S. Stempleski // Annual Meeting of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language. – April 12–14. – 1987. – P. 17.

Latysheva V. S.

### **Approach to the Choice of Video Materials in Teaching a Foreign Language**

*This article is devoted to the criteria for selecting video materials for their use in the process of teaching a foreign language. The concept of «video material» in the methodology of teaching foreign languages is revealed. The content of teaching and the selection of suitable materials in the process of teaching a foreign language are influenced by the fact that an important factor is the development of the ability for intercultural interaction and the use of the target language as a tool for this interaction. This becomes possible when using video materials during foreign language classes.*

**Key words:** foreign languages, educational process, video materials, selection criteria for video materials.

УДК 378.016:811.111-048.37

**Пасечник Виктория Сергеевна,**  
ст. преподаватель кафедры иностранных языков  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГУ им. В. Даля»  
*pasechnik.english2021@mail.ru*

**Кузнецова Анастасия Вадимовна,**  
преподаватель кафедры теории и практики перевода  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*kuznetsova\_anastasia1@mail.ru*

## **Современные подходы к преподаванию иностранного языка по профессиональному направлению**

*Статья посвящена современным подходам к обучению иностранному языку в высших учебных заведениях. Авторы выделяют основные проблемы обучения иностранному языку по профессиональному направлению, дают определения кооперативного и коллаборативного обучения, рассматривают различные классификации подходов и особенности их использования в процессе обучения иностранному языку.*

**Ключевые слова:** *иностраннный язык по профессиональному направлению, подход, коллаборативное обучение, кооперативное обучение, метод.*

В процессе реформирования системы высшего образования особое внимание уделяется обучению иностранным языкам в неязыковых высших учебных заведениях. Кроме того, на современном рынке труда от специалиста требуется знание, по меньшей мере, одного иностранного языка. Использование современных методик преподавания иностранного языка по профессиональному направлению способствует улучшению качества обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей.

Целью статьи является анализ современных подходов к преподаванию иностранного языка в государственных образовательных учреждениях высшего образования, а также выделение тех, которые больше всего подходят к использованию в процессе обучения иностранному языку по профессиональному направлению.

Над проблемой обучения иностранному языку трудились такие исследователи, как В. А. Артемов, Т. Д. Ауэрбах, Ю. В. Кобенко, Е. С. Рябова, А. К. Столярова, М. Б. Эргашева и др. Ученые отмечают важность внедрения новейших учебных технологий в процесс обучения иностранным языкам. Некоторые ученые, а именно: П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров, Д. Б. Эльконин, Л. С. Выготский, Дж. Ричардз, изучая эту проблему, использовали учебные проекты и игровые формы обучения, считая, что такие средства обучения иностранному языку позволяют улучшить процесс усвоения материала. Использование новейших мультимедийных технологий в процессе обучения иностранным языкам изучали С. А. Бешенков, Ю. С. Брановский, Я. А. Вагра-



менко, А. Г. Гейн, В. Г. Захарова и др. Учёные предлагают применять разные подходы к обучению иностранному языку. Впрочем, несмотря на разнообразие методических исследований, проблема выбора подходов к обучению иностранному языку по профессиональному направлению остаётся актуальной и востребованной.

Прежде всего, отметим, что понятие «подход» определяется в педагогике как совокупность взглядов и идей, реализуемых в теории и практике [1, с. 101]. Кроме того, термин «подход» определяется как совокупность принципов, определяющих стратегию обучения или воспитания. При этом каждый принцип регулирует разрешение конкретных противоречий, возникающих в процессе обучения, а их взаимодействие – разрешение основных его противоречий. Можно утверждать, что подход определяет всю совокупность содержания, методов, средств и способов деятельности, применяемых в педагогическом процессе. Относительно преподавания иностранного языка не существует единой классификации подходов к обучению. Как правило, подход состоит из трех основных компонентов: основных понятий, принципов отбора содержания и средств организации обучения. С точки зрения способов обучения иностранному языку А. Н. Щукин выделяет следующие подходы: прямой (интуитивный), когнитивный (сознательный) и деятельный [2, с. 100].

По нашему мнению, к этой классификации можно добавить и другие подходы, такие как: личностно-ориентированный, дифференцированный, индивидуальный и др. Отметим, что подход к обучению иностранному языку является эффективным, если: он является простым и понятным как для преподавателя, так и для студента; уровень и количество учебного материала постоянно увеличиваются; постоянное повторение материала является его частью, так же как и различные формы контроля усвоения изучаемого материала; используются современные учебные средства; подход является гибким, что необходимо для того, чтобы справиться с различными условиями обучения.

Среди современных подходов к обучению иностранному языку учёные выделяют следующие: информационный, инновационный, коммуникативный, прагматичный и т. п. Сегодня существует также много других подходов к обучению иностранному языку, которые сдвигают с места традиционную систему, создают интерактивную учебную среду и вносят изменения в содержание и формы обучения. Среди них можем выделить такие: проблемно-ориентированное обучение (*problem-based learning*), «перевернутый класс» (*flipped classroom*), обучение с перерывами (*Space Learning*), коллаборативное обучение (*collaborative learning*), междисциплинарное обучение (*interdisciplinary learning*) и др.

Так, коллаборативное обучение (с англ. *collaborative learning*) определяется как совместная организация обучения, при которой студенты с различными способностями и интересами сотрудничают в малых группах с целью завершения проекта или решения проблемы [7]. В отличие от кооперативного обучения, при котором каждый студент отвечает за свою часть работы, в процессе коллаборативного обучения все члены команды вместе работают для решения общей проблемы.

Различая понятия кооперативного и коллаборативного обучения, Дж. Мейерс утверждал, что кооперативное (совместное) обучение больше ориентировано на преподавателя, который формирует группы, организует положительную взаимозависимость и обучает студентов кооперативным навыкам. Коллаборативное обучение, в свою очередь, позволяет студентам самостоятельно формировать группы по интересам, дружеским отношениям и пожеланиям, а для обучения межличностным навыкам применяются исследовательский и контекстуальный подходы. Свободный диалог между студентами является ключевым в решении поставленных задач [6].

Ссылаясь на вышеуказанное, можно определить сущность понятия коллаборативного обучения иностранному языку, которая заключается в организации процесса обучения в малых группах для решения практических задач на иностранном языке без координации преподавателя с целью самоактуализации и самореализации личности.

Коллаборативное обучение иностранному языку может быть представлено следующими формами деятельности: собеседование, круглый стол, фокус-список, анкетирование и опросники, парное аннотирование статьи, ролевая игра, решение проблемной ситуации и др. Необходимо добавить, что в процессе обучения иностранному языку профессионального направления могут применяться следующие организационные формы и методы кооперативного и коллаборативного обучения, например, использование диалогических ситуаций, ролевых и деловых игр, кейс-метода и т. п.

Другой подход к преподаванию иностранного языка профессионального направления – «обучение с перерывами» (с англ. *Space Learning*) заключается в том, что сжатый учебный материал повторяется трижды, с двумя 10-минутными перерывами, когда студенты выполняют, например, физические или игровые упражнения. Такая методика основана на механизме формирования долгосрочной памяти, который исследовал Д. Филдз. Ученым доказано, что постоянная стимуляция клеток мозга во время обучения включает механизм формирования связей (т. е. происходит процесс запоминания), но важно, чтобы периоды стимуляции мозговой деятельности сменялись периодами покоя. По мнению П. Келли, автора данного подхода, это даёт возможность быстро перейти к другому виду деятельности, построить ассоциативные связи и сделать перерыв для отдыха перед тем, как перейти к изучению другого раздела или выполнению другого вида задания [5, с. 152].

В условиях вуза такая методика также может использоваться преподавателями в процессе обучения иностранному языку, когда в течение перерыва могут применяться ролевые и деловые игры, просмотр видеоматериала, различные игровые задания и т. п.

Заметим, что при таком подходе к обучению объем преподаваемого материала значительно больше обычного объема. В начале занятия информация дается в более быстром темпе и большем количестве, чем в течение второго и третьего этапов. Важно, чтобы в течение перерыва не стимулировались цепочки формирующейся памяти, т. е. задачи во время перерыва не должны быть связаны с учебным материалом. Связано это с тем, что повторная стимуляция цепочки памяти показывает ее важность и помогает мозгу быстрее

найти необходимую информацию из данной цепочки памяти. Поэтому, когда после перерыва преподаватель возвращается к закреплению начального материала, студенты лучше его запоминают. Итак, «обучение с перерывами» помогает студентам как запоминать новую информацию, так и закреплять изученный учебный материал.

Другим эффективным методом преподавания иностранного языка профессионального направления является один из методов речевого подхода – метод визуального мышления (с англ. *Visual Thinking Strategies*), который базируется на том, что обучение, как у детей, начинается с естественной способности наблюдать, используя воображение [4, с. 129]. Так, преподаватель, обращая внимание студентов к предложенному изображению, задаёт открытые вопросы следующего плана: *Что происходит на картинке? Что навело Вас на такую мысль? Что еще мы можем увидеть?* Обоснуйте ваш ответ и т. п. Студенты размышляют и дают ответы. Сам процесс обсуждения изображения способен развивать критическое мышление, устную и письменную речь на иностранном языке, уверенность, сотрудничество, а также визуальную грамотность.

В процессе решения поставленной преподавателем задачи студенты, например, рассматривая изображения или просматривая учебный видеоматериал, формулируют и высказывают мысли, внимательно прислушиваясь к мнениям своих однокурсников.

Задачей преподавателя является тщательный отбор изображений или видео, управление дискуссией, анализ проблематики с разных сторон (социальной, экономической, культурной, экологической, нравственной и т. п.). Преподаватель обращает внимание студентов на ключевые моменты и основную идею.

Другой современный подход под названием «гибкие пятницы» (с англ. *flexible Fridays*) заключается в том, что в течение обучения определяется день, в который студенты изучают темы, которые они не закрепили. Некоторые студенты повторяют, некоторые изучают и консультируются с преподавателем, что является удобным для усвоения определённой части учебного материала. Особенность метода заключается в том, что студенты не тратят много времени на выполнение трудоёмких заданий. Такой подход к обучению позволяет студентам осознать ключевые понятия по теме, закрепить материал, расширить свои знания по теме. Отметим, что около 25% от общего времени занятия тратится преподавателем на организационный момент, другие виды деятельности, объяснение домашнего задания, что влияет на качество и объём усвоенного материала.

Использование такого подхода при обучении иностранному языку по профессиональному направлению, по нашему мнению, даёт возможность более углубленно изучить тему, расширить словарный запас студентов профессиональной лексикой, развить коммуникативные способности и, что также очень важно сегодня, развивать навыки самообучения.

И, наконец, другой подход к обучению в высшей школе, что называется «обучение на месте» (с англ. *place-based learning*), заключается в том, что преподаватели и студенты принимают участие в решении проблем общества.

Такой подход отличается от традиционного аудиторного обучения тем, что первоочередным источником обучения является местная история, культура, экономика, литература и искусство, что и является *местом* обучения. Целью данного подхода является обучение студентов, прежде всего, национальным или глобальным темам и проблемам, ознакомление их с актуальными местными проблемами и вопросами. По мнению разработчиков метода, студенты должны узнать сначала об окружающей среде как можно больше и получить базовые знания по истории, экономике, культуре и т. п., а потом изучать более широкие аспекты и дисциплины. Иногда такой подход еще называют «обучение услугам и привлечение к общественной жизни» (с англ. *Service Learning and Community Engagement*) [3].

Изучив современные методы преподавания иностранных языков по профессиональному направлению, мы делаем вывод, что привлечение студентов к реальной профессиональной деятельности (экономической, деловой, социальной и т. д.) даёт возможность студентам осознать необходимость получения знаний из тех или иных дисциплин, использовать знания и умения на практике, более углубленно изучить другие темы, сформировать навыки командной работы и самообучения, понять необходимость обучения вне университета, например, посещение профессиональных семинаров, тренингов, курсов.

Использование современных методов преподавания способствует улучшению качества преподавания иностранного языка и усвоения, повышению мотивации студентов. Среди трёх основных элементов образования – преподаватель, студент, учебный материал – преподаватель играет самую главную роль из-за того, что способен вызвать интерес у студента к обучению, используя любой подход или метод. Сегодня использование современных подходов к обучению иностранному языку, с использованием информационных технологий, позволит стимулировать обучение, научить студентов критически и креативно мыслить, развить у них уверенность и желание учиться. Новые подходы и методы обучения призваны улучшить качество обучения, вовлечь студентов в образовательный процесс, потому что инновации означают прогресс и развитие.

#### Список литературы

1. **Сластенин, В. А.** Педагогика : учеб. для студ. учр. высш. проф. обр. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2012. – 608 с.
2. **Щукин, А. Н.** Методика преподавания русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. – М. : Высш. шк., 2003. – 334 с.
3. **Bandy, J.** What is Service Learning or Community Engagement? / J. Bandy [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/teaching-through-community-engagement/>, свободный. (Дата обращения: 14.03.2022 г.).
4. **Brown, H. D.** Principles of language learning and teaching / H. D. Brown. – New-York : Pearson Education, 2006. – 347 p.
5. **Kelley, P.** Making Minds: What's wrong with education – and what should we do about it? / P. Kelley. – New-York : Routledge, 2008. – 200 p.

6. **Panitz, T.** A Definition of Collaborative vs Cooperative Learning. Deliberations / T. Panitz [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz-paper.cfm>, свободный. (Дата обращения: 14.03.2022 г.).
7. **Srinivas, H.** Collaborative Learning. Collaborative Learning Structures and Techniques / H. Srinivas [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gdrc.org/kmgmt/c-learn/>, свободный. (Дата обращения: 21.02.2022 г.).

**Pasechnik V. S.,  
Kuznetzova A. V.**

### **Modern Approaches to Teaching a Professionally – oriented Foreign Language**

*The article discusses modern approaches to teaching a foreign language, highlights the main problems of teaching a professionally-oriented foreign language. Definitions of the concept of approach are given, various classifications of approaches and features of their use in the process of teaching a foreign language are considered. The authors propose several modern approaches to teaching a foreign language in a non-linguistic university. The article discusses the concepts of cooperative and collaborative learning, presents modern methods of teaching a professionally-oriented foreign language.*

**Key words:** *a professionally-oriented foreign language, approach, collaborative learning, cooperative learning, method.*

Лепешкина Наталья Ивановна,  
преподаватель кафедры английской  
и восточной филологии  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
nil102@yandex.ua

## Современные подходы к обучению английскому языку

*Автор статьи поставил своей целью проследить, как в мире меняется методика преподавания английского языка, какие требования предъявляет XXI-й век, и насколько устарела традиционная система образования. Приведены примеры стратегических решений, которые могут повысить результативность процесса обучения.*

**Ключевые слова:** методика, английский язык, современные технологии.

Понятие «традиционная система образования» через каждые два десятка лет устаревает и то, что было новаторским, становится традиционным. Как меняется облик планеты, жизненная позиция современного человека, так и система образования не может не реагировать на новые тенденции в сфере человеческой занятости, информационных технологий, межличностного общения. Время требует, чтобы процесс изучения языка был максимально ориентирован на ученика, занимал меньше времени. Развитие коммуникативной компетентности по-прежнему остаётся одной из главных задач.

Мы поставили своей целью проследить последние изменения и новшества в развитии теории и методов в области преподавания английского языка в мире. Эта область в англоговорящем мире имеет название – *ELT (English Language Teaching)*.

Всё больше разговоров о том, что с распространением планшетов и смартфонов через несколько лет учебники исчезнут. Существуют тысячи веб-классов английского языка, которые предлагают обучение различным базовым языковым навыкам, таким как разговорная речь, чтение и письмо. Блоги позволяют загружать файлы, которые очень подходят для использования в качестве личных дневников для учащихся. Ведение блога становится коммуникативным и интерактивным, когда участники берут на себя несколько ролей в процессе написания сообщений: как читатели-рецензенты, которые отвечают на сообщения других авторов, и как писатели-читатели, которые, возвращаясь к своим сообщениям, реагируют на критику своих собственных сообщений.

Современные учащиеся могут искать новые слова, используя опцию словаря в мобильных телефонах, и пополнять свой словарный запас. Они могут проверить правильность произношения и использование конкретного слова, которое они искали. Отличным словарем/переводчиком/справочным инструментом по грамматике является мобильное приложение *WordReference.com*. Помимо переводов, в *WordReference* есть тезаурус, словарь английского языка



и форум, где другие пользователи могут комментировать сложные слова или выражения.

Еще одно преимущество у смартфонов и планшетов – безбумажные документы. Если для учебников или материалов, которые вы используете, доступны PDF-версии, это может позволить вам упростить жизнь учащихся, не нанося ущерба окружающей среде. Опять же, важно убедиться, что учащиеся используют свои технологии для работы в классе и не отвлекаются на них.

Айпод, одно из мультимедийных устройств, позволяет пользователям создавать, отправлять тексты и обмениваться ими. Можно делиться изображениями, аудио- и видеоскриптами в соответствии с требованиями.

Устройства потоковой передачи мультимедиа делают групповые занятия интерактивными, а презентации на удивление полноценными. Еще одним благом для «поколения в движении» является электронная книга.

Портативный сканер документов и сканер ноутбука используются для сортировки заметок. Другие устройства, которые снабжены диктофонами, могут использоваться для записи всех английских лекций и их воспроизведения, когда позволяет время. Задача преподавателя – собрать и раздать учащимся весь необходимый учебный материал для изучения и ясного понимания темы. Кроме того, учащийся может быть источником учебных материалов или ресурсов со своей стороны. В этом состоит так называемый ресурсный метод преподавания. Конечно, это произойдет тогда, когда учащиеся начнут понимать, что их телефоны могут быть использованы не только для игр или личных целей, но и в качестве учебных инструментов.

Разработка новых концепций и методов изучения языка призвана обеспечить основу для разработки языковых программ для подобных устройств, учебного плана, понятия того, какие навыки должны развивать учащиеся. Конечная цель – эффективность.

Все признают, что преподавание в современном мире должно быть направлено на развитие мышления учащихся, на языковое содержание, результаты и учебную деятельность, а преподаватели должны быть конкурентоспособными, заниматься непрерывным профессиональным развитием или обучением. Как и в любой другой профессии, учителя должны брать на себя большую ответственность за собственное профессиональное обучение, постоянно совершенствуя свои знания и навыки. Для этого созываются различные типы конференций и семинаров, чтобы познакомиться с грядущими технологиями в ELT, а также повысить свой профессиональный уровень.

Наблюдаются и негативные моменты в освоении новых технологий. Они бросают вызов не только педагогической уверенности, но и профессиональной идентичности, поскольку учителя разочаровываются, если требуемое программное обеспечение или навыки имеют высокую степень сложности. А в среде учащихся, даже при наличии ресурсов, мы можем обнаружить, что применение различных устройств на уроке может выявить неравенство в классе и вызвать напряженность. Управление ими также может быть трудным и трудоемким как для учителей, так и для учеников.

К. Лоример, специалист в области нейро-языкового коучинга, обращает внимание на то, что любой учитель согласится, что «сейчас труднее, чем когда-

либо, заставить учеников сосредоточиться» [2]. Исследования подтверждают, что натиск смартфонов, видео и социальных сетей влияет на наш мозг, сознание и, конечно же, на нашу концентрацию внимания. В классе это приводит к тому, что учащиеся постоянно проверяют свои телефоны и используют ряд мобильных приложений, чтобы заменить осмысленное обучение. Они могут использовать мобильные телефоны во время урока, чтобы одновременно переводить то, что говорит учитель, вместо того, чтобы делать записи в реальном времени или задавать уточняющие вопросы. Если учителя не применяют конкретный и систематический подход к цифровым технологиям с первого дня, современный класс ELT может показаться постоянной борьбой за внимание учащихся.

Ниже приведены стратегические решения, которые могут повысить сосредоточенность и дисциплину учащихся. Во-первых, учитывая решающую роль мозга в изучении языка, учителя должны рассказать учащимся немного из основ неврологии. Например, о том, как нашему мозгу требуется огромное количество внимания, времени и повторений, чтобы зафиксировать новые слова в долговременной памяти. Учителя также должны пропагандировать важность сна и находить творческие способы показать учащимся, насколько многозадачность опасна для осмысленного обучения.

Традиционный метод обучения, при котором роль учителя является главной, тоже устаревает. Исследователи определили термин «роль» как технический термин, который первоначально пришел из социологии и обозначает то, как должен вести себя человек. Профессор Дж. Ричардс, известный специалист в области методики преподавания английского языка, новозеландец по происхождению, рассматривает роль учителя как часть дизайна, как одну из составляющих частей любого метода [4]. Для Дж. Хармера, известного американского специалиста по переподготовке учителей, преподаватель играет роль контролера, организатора, оценщика, промоутера, участника, ресурса, тьютора и наблюдателя [3].

В последнее время мы определяем роль учителя как новатора, посредника в обучении, консультанта или советника, говорим о необходимости сотрудничества с учащимися в процессе обучения. И желательно чтобы это происходило путем диалогического общения.

Если говорить о преподавании английского языка в группе учащихся подросткового возраста, если речь идет о людях, которым нужно изучить язык для достижения своих целей, то именно их цели и задачи должны сместить акцент в планах преподавателя на необходимый для этого словарный запас. Эта группа мотивирована на приобретение конкретных языковых навыков и это касается не только изучения языка, ведь одной из важнейших характеристик современных методов обучения фундаментальным наукам и технологиям является их ориентированность на учащегося. Так же надо относиться и к проектному методу, если он применяется. Темы проектов должны соответствовать интересам обучающихся. Кому-то нужно научиться непринужденно вести беседу, а кто-то сдаёт серьёзный экзамен на получение сертификата владения языком определённого уровня.

Спроецировав такую задачу на нашего школьного учителя, мы услышим, что да, такие группы в школах бывают, но отойти от плана, составленного на

год, не получится. Система давно отработана: выпускникам сдавать экзамен, на экзамене будут билеты, составленные по программе, разработанной на века. И этот путь надо пройти до конца. Об индивидуальном подходе мы знаем, но только работать с группой трудных подростков так и осталось трудно.

Канадский лингвист и писатель Н. Кикстан советует, если в группе собрались подростки, у которых не то что планов никаких нет, но и желания находиться в классе на занятии, приложить все усилия и найти ту тему для проекта, которая их заинтересует. Возможно, это будет презентация на интересующую их тему или целый спектакль. Подход, основанный на проектах, лучше всего работает с большим количеством соответствующих дополнительных материалов, таких как ресурсы, найденные на сайтах, где можно найти аутентичные видеоролики, трейлеры к фильмам.

С. Мехта, создатель и руководитель онлайн-платформы, ратующей за модернизацию системы образования в Индии, напоминает о методе «перевернутый класс» [5]. В отличие от традиционных способов, учащиеся самостоятельно изучают новый материал дома, просматривают видеоуроки, осуществляют поиск в интернете. Всё проверяется и уточняется затем в школе, здесь же выполняются проверочные и тренировочные упражнения. Считается, что в перевернутом классе учащиеся получают достаточно времени, чтобы понять тему, в отличие от школы, где у них есть всего несколько минут. При необходимости они могут работать больше над одним вопросом. Самостоятельное изучение темы и творческие задания получают и наши учащиеся. Особенно в период дистанционного обучения. Вопрос только в ответственном к нему отношении.

С. Мехта не против и «геймификации», эффективного использования компьютерных интерактивных обучающих игр на уроке. Это способствовало бы развитию интереса к учебе и энтузиазма. Она советует в процессе обучения всегда помнить, что главное – это развивать у учащихся дизайн-мышление, творчество, поддерживать любое продвижение инновационных идей, а вслед за идеями должны последовать новаторские решения проблем. Поэтому и вопросы, которые обсуждаются на уроке английского языка, должны быть уникальными, приспособленными к условиям жизни учащихся и не связанными с учебником.

В современных методах обучения часто одной из составляющих является сотрудничество. Такие навыки как работа в команде, коллективные усилия, важно приобрести в школе, чтобы в дальнейшем, уже в своей работе, понимать, насколько важен твой вклад в общее дело при достижении одной цели, а также фактор времени, умение поддержать друг друга. Исследователи считают, что основной целью обучения является вкладывание информации или знаний в сознание учащихся. Любой метод, использующий компьютеры или модифицирующий существующий традиционный метод «рассказа с куском мела в руках», является инновационным, если он в конечном итоге служит достижению основной цели обучения.

К. Абела, преподаватель английского языка из Португалии, уверена, что на данном этапе развития методики преподавания английского языка и информационных технологий нужны преобразования во всей системе образования

в мире в целом. Желательно, чтобы учителя были включены в этот процесс преобразования и создания учебных программ. Она уверена, что развитие учителями у своих учащихся всех четырех «С» («communication, collaboration, critical thinking and creativity») помогут им проявить свой потенциал и сформировать необходимые в жизни компетенции [1].

Подводя итоги, скажем, что как традиционные методы обучения, так и современные методы обучения имеют свои плюсы и минусы. Они похожи, но и отличаются друг от друга. Современные методы обучения должны рассматривать традиционные методы обучения в качестве своей основы, и учителя не должны полностью пренебрегать ими при внедрении новых методов. Именно учитель играет жизненно важную роль в успехе учеников. Таким образом, обязанностью учителя становится умение сделать шаг к принятию современных методов обучения, но, чтобы обеспечить качественное образование, необходимо сочетание квалифицированного учителя и новаторских методов обучения, поэтому перспективы исследований мы видим в дальнейшем изучении современных методов и подходов в обучении иностранному языку.

### Список литературы

1. **Catarina, A.** ELT & 21st century skills. The four Cs: not a soft option / ResearchGate Logo, 2018 / A. Catarina [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.researchgate.net/publication/329843939\\_EL\\_T\\_21st\\_century\\_skills\\_The\\_four\\_Cs\\_not\\_a\\_soft\\_option](https://www.researchgate.net/publication/329843939_EL_T_21st_century_skills_The_four_Cs_not_a_soft_option), свободный. (Дата обращения: 20.02.2022 г.).
2. **Christina, L.** Challenges in ELT: ELT in the 21st century – Search our resources / L. Christina [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.onestopenglish.com/professional-development/challenges-in-elt-elt-in-the-21st-century/555943.article>, свободный. (Дата обращения: 20.02.2022 г.).
3. **Harmer, J.** How to Teach English / J. Harmer [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pdfcoffee.com/how-to-teach-english-2nd-edition-jeremy-harmerpdf-pdf-free.html>, свободный. (Дата обращения: 12.02.2022 г.).
4. **Jack, C.R., Theodore, S.R.** Approaches and Methods in Language Teaching / C.R. Jack, S.R. Theodore. – Cambridge University Press : Education, 2001. – 270 p. – Режим доступа: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/richards-jack-c.-&-rodgers.pdf>, свободный. (Дата обращения: 11.02.2022 г.).
5. **Modern Teaching Methods – It’s Time For The Change** – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://eduvoice.in/modern-teaching-methods/>, свободный. (Дата обращения: 17.02.2022 г.).

Lepeshkina N. I.

### Modern Approaches to Teaching English

*The author of the article set as his goal to trace how the method of teaching English is changing in the world, what requirements the XXIst century imposes and how outdated the traditional education system is. Examples of strategic decisions that can increase the effectiveness of the learning process are given.*

**Key words:** methodology, English language, modern technologies.

## ПЕРЕВОД И МЕДИАКОММУНИКАЦИИ

УДК 811'25'373.612.2

Грязнова Анжелика Михайловна,  
преподаватель кафедры теории и  
практики перевода  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
angella161991@gmail.com

### Метонимический перенос как эффективное семантическое средство перевода свободных сочетаний

*Данная статья посвящена изучению метонимического способа перевода, который основан на родовидовой смежности (ассоциативности) двух понятий. Эта смежность может быть разной в зависимости от контекста переводимого текста. Автор описывает некоторые из наиболее распространенных приемов перевода метонимии и приводит соответствующие примеры.*

**Ключевые слова:** метонимия, метонимический перенос, свободное лексическое сочетание, ассоциативность, прием перестановки, переводческая трансформация, конструкт.

Перевод как акт межъязыковой коммуникации имеет долгую историю, восходя к тому периоду, когда праязык начал распадаться на другие языки и когда возникла потребность в специалистах, владеющих несколькими языками и способных выступать в роли медиаторов при коммуникации представителей разных языковых пластов. Начав с определения языковых эквивалентов между исходным языком и языком перевода (целевым), теория перевода шла по пути трактовки переводческого процесса как явления разноаспектного, при котором затрагивается сопоставление не только языковых словоформ, но также языковое видение мира и личности коммуникаторов наряду с обширным кругом экстралингвистических (внеязыковых) факторов, определяемых общими критериями культуры, быта, традиций обоих участников межъязыковой коммуникации.

Правила лексической и синтаксической сочетаемости слов в рамках свободных словосочетаний разнятся от языка к языку. Это объясняется тем, что каждый язык по-своему описывает отношения между предметами и явлениями внешнего мира. Проблемами перевода свободных сочетаний занимались такие ученые, как: В. П. Голышев, Д. И. Ермолович, В. Н. Комиссаров, П. Р. Палажченко, Я. И. Рецкер и др. Исследования этих авторов освещают проблемы поиска оптимальных приемов перевода свободных фразовых единиц в различных видах дискурса. Вопросами анализа метонимического перевода занимались, в частности, И. С. Алексеева, Н. Н. Беклемешева, Е. В. Бреус, Н. К. Гарбовский, В. Н. Комиссаров, А. М. Шайхутдинова и др. Следует от-



метить, что данный вид перевода возник сравнительно давно в практической сфере переводческой деятельности, однако проблематика исследования теоретического пласта не утратила своей актуальности и по сегодняшний день.

Для начала рассмотрим определение метонимии. Согласно литературной энциклопедии, метонимия – (греч. *metonymia* – переименование), вид тропа; перенос названия с предмета на предмет на основе их объективной близости либо логической связи [9]. В основе метонимического перевода лежит сходный механизм – исходные семантические категории в переводящем тексте передаются другими категориями, связанными с первым отношением логического равенства.

Е. В. Бреус отмечает, что метонимический перевод употребляется тогда, когда речь идет о смене предикатов в свободном словосочетании в процессе метонимических отношений не только между действиями, но и между предметами, целого предмета и даже его части, изделия и материала, из которого он сделан, вида деятельности и людьми, которые его осуществляют и т.д. [4, с. 104–105]. Рассмотрим пример: *The Congress asked the government to make an in-depth study of the deputies' proposals and opinions.* – Конгрессу было поручено досконально изучить предложения и замечания, высказанные депутатами (здесь и далее перевод выполнен автором статьи – А. М. Грязновой).

В русском предложении лексема «досконально» выражает признак, относящийся к процессу. В английском предложении предпочтение отдается структуре, в которой аналогичный признак относится к дополнению (объекту). При этом стоит отметить, что фраза «to study in-depth the deputies' proposals» возможна в английском языке, но она будет восприниматься как буквализм, что может снизить эстетическое восприятие переводимого текста.

Среди свободных словосочетаний представляют интерес фразы, имеющие субстантивированные причастия и определительные причастные обороты. В процессе перевода таких конструктов, как отмечает В. Н. Комиссаров, следует использовать смежные понятия, выражающие причинно-следственные отношения [8, с. 26–59]. Приведем пример: *He remembered because she told him to turn his down a bit so she could hear hers.* – Он это помнит, потому что она попросила, чтоб он у себя немножко приглушил, а то ей ничего не слышно.

В примере выше наблюдается так называемый «подтип» причинно-следственного метонимического перевода – «способ-действие», где предикат *told* принимает значение «попросила», таким образом, действие совершается путем общения и приведения разных аргументов. Стоит отметить, что данный пример трансформации является контекстуальной заменой, то есть его перевод абсолютно зависит от контекстуальных рамок. Еще пример: *It is convenient for a bankrupting factory to blame sponsors or its own fault. It is convenient for an incompetent or lazy Head to claim the existence of all sorts of spies.* – Плохо работающему производству удобно винить спонсоров, не способному или не желающему организовать работу – искать шпионов.

Причастный оборот «плохо работающему» переводим по схеме: плохая работа (причина) ведет к убыткам (результат). Исходя из этого, подбираем метонимический эквивалент, имеющий близкий смысл, – «a bankrupting factory». Использование такого же приема во второй части для передачи суб-



стантивированного причастия «не желающему» ведет к установлению логико-семантической связи, где причина и следствие меняются местами, – не желает работать (следствие) по причине лени, – «lazy Head».

Важным моментом при осуществлении метонимического перевода является глубокое понимание смысловой части фразового единства свободного сочетания. Наиболее часто встречается перевод, где заменено понятие, обозначающее вид деятельности, людьми, которые ее осуществляют. Рассмотрим пример. *Many writers in Britain, especially R. Burns, W.S. Maugham, R. Kipling and some others, identified this in man and admired him accordingly.* – Английская литература, особенно в лице Р. Бёрнса, В. С. Моэма, Р. Киплинга и некоторых других, видела *эту черту* и восхищалась ею.

Метонимический перевод употреблен при передаче на английский язык свободных словосочетаний «литература видела» и «восхищалась ею (этой чертой)». В соответствии с лексическими нормами сочетаемости англоязычных фраз при предикате, выраженном глаголом *identify* и при глаголе *admire* в качестве дополнения предпочтительно использование одушевленных существительных.

Рассмотрим случай причинно-следственной метонимической трансформации с участием глагола *to be*. *The first touch of it is in the announcement of the house's identity to the world at large.* – Это ироническое самоуничтожение проявляется уже в том, как хозяева объявляют миру о своем месте в нем [1]. («... is in the announcement» – буквально: находится в объявлении (следовательно) «... проявляется»). Глагол состояния (*is*) передается глаголом действия в русском языке, а составное именное сказуемое английского предложения трансформируется в простое глагольное сказуемое русского, что влечет за собой как преобразование существительного в глагол (*announcement* – объявляют), так и преобразование структуры предложения из простой в сложноподчиненную.

В английском языке существует тенденция к широкому употреблению свободных сочетаний, в которых перед знаменательным словом используются определительные компоненты, выражающие самые разнообразные признаки (атрибутивный конструкт). Отражением этого являются частые перестановки семантических элементов, при которых русское обстоятельство, выраженное номинативной конструкцией, преобразуется в определение, выраженное прилагательным: *Let us remember the degree of intolerance which was typical for literary debates in Russia in the 18th century.* – Давайте вспомним, какой высокой степенью невежества отличались порой дискуссии в русской литературе XVIII века.

Здесь мы видим, что слово «литература», будучи обстоятельством, «в русской литературе» преобразуется в прилагательное *literary* при слове *debates* – *literary debates*.

Итак, мы видим, что в практике перевода существует тенденция обобщать семантические соответствия. Так, Н. Н. Беклемешева и А. М. Шайхутдинова предлагают рассмотреть особенности перевода обстоятельственного типа метонимии [3; 12]. Как следует из приведенных выше примеры, в этом случае между членами метонимической пары образуются причинно-следственные отношения различных типов (действие – состояние, результат –

причина, причина – следствие). При этом менее явной становится возможность использования приема перестановки семантических компонентов при переводе слов, объединенных сочинительной связью.

Обратим внимание, что посредством атрибутивных языковых сращений могут передаваться не только обстоятельственные фразовые единицы, но и другие различные сочетания. Например, *Disputes about pressing social problems and artistic forms and styles are quite natural* [1]. – Разногласия по злободневным вопросам общественной жизни, по проблемам творчества, его форм, стилей, методов вполне естественны и закономерны.

Очевидно, что русское атрибутивное сочетание «вопросы общественной жизни» трудностей для перевода не представляет. Преобразование сводится к перестановке постпозитивного сочетания «общественной жизни» перед определяемым словом «вопросы». Лексема «жизнь» в английском варианте не существует.

А. М. Шайхутдинова также утверждает, что в процессе метонимического перевода наиболее характерен прием перераспределения семантических единиц, в частности, при переводе сочетаний с приставочными глаголами, такими как «распевать», «подытожить», «заскучать», «засидеться» и т. п. [12, с. 145]. Сравним: засидеться – сидеть дольше положенного времени, или «распевать» – «пытаться произносить прозаичную фразу нараспев». Т. е., если эквивалент отсутствует в английском языке, он будет передан отдельным свободным словосочетанием. Приведем пример: *In many cases the science creates a big demand for hastily-trained specialists*. – Во многих случаях наука представляет собой большой спрос на «подученных» специалистов. Здесь мы наблюдаем русское причастие «подученный», переведенное с помощью сочетания «hastily-trained». Или: *If all the roads were laid end to end, they could reach St Petersburg*. – Если вытянуть дорогу в одном направлении, можно было бы добраться до Санкт-Петербурга. Здесь глагол «вытянуть», употребляемый в прямом значении «расположить в определенной последовательности; выстроить», не имеет прямого эквивалента в английском языке и переводится сочетанием «lay end to end».

К числу немногочисленных исследований, посвященных анализу отдельных актов метонимии в английских словах, следует отнести работу К. С. Захватаевой [4, с. 129], в которой метонимический перенос рассматривается наряду с другими семантическими процессами. Автор на материале англицизмов делает вывод о том, что именно метонимия оказывается наиболее продуктивным типом семантических трансформаций [4, с. 13].

Иными словами, тот же когнитивный механизм метонимического переноса в одном языке может действовать при сдвиге концептуализации ситуации средствами, например, двух языков. Так, в ситуации *He sneezed the tissue off the table*. – Он чихнул так сильно, что салфетка слетела со стола в русском языке происходит семантическая реструктуризация средств описания фрагмента действительности, базирующаяся на причинно-следственных отношениях. В ситуации *He tiptoed into the room* – Он на цыпочках вошел / прокрался в комнату смена ракурса действительности описываемой ситуации может базироваться как на обстоятельственных отношениях на цыпочках, так и на причинно-следственных *вошел на цыпочках* → *прокрался* [4, с. 168].

Отметим, что метонимический перенос как семантическое средство может лежать в основе смены ракурса концептуализации ситуации как в системе одного языка, так и при выходе за пределы одной языковой системы и носить при этом регулярный характер. Данный подход дает возможность выявить системные метонимические отношения между лексическими средствами разных языков и определить регулярные типы метонимических переносов в сфере предиката, выраженного глагольным сказуемым.

Приведённые в данной работе примеры демонстрируют разнообразие использования метонимического перевода как эффективного средства преобразования понятия, имеющего родовидовые отношения в пределах двух и более языковых сфер употребления. Образное переосмысление номинативной части свободного словосочетания обеспечивает адекватную трактовку значения на языке перевода для читателя.

Суммируя все вышесказанное, можно утверждать, что метонимический перевод – это особый вид семантического переноса, основанный на смежности двух предметов или явлений. Различные модели метонимического перевода характеризуются различной степенью индивидуализации и регулярности. Кроме этого, ассоциативная связь между двумя предметами, на которой основана метонимия, может носить разнообразный характер. Эта связь может быть между предметом и материалом, из которого он сделан (*По вечерам он любит поднимать железо в спортзале*); между местом и людьми, которые в нем находятся (*Белый Дом пока не делал заявлений*); между процессом и его результатом (*Она осталась довольна покупкой*); между действием и инструментом (*Пером много не заработать*), между материалом и изделием (*Столовое серебро было надежно спрятано*) и т. д.

Итак, в основе метонимических преобразований лежат стилистические факторы, избирательность языка по отношению к явлениям внеязыковой картины мира, а также расхождение в структуре семантических полей и сочетаемости языковых единиц. Закономерности метонимического перевода можно правильно понять, только если рассматривать словосочетание в рамках лексического дуализма (буквализм/образное значение), воспринимая его органическую составную часть (смысловое ядро).

Лексический дуализм образного и пословного перевода проходит через всю историю переводческой мысли. Причиной возникновения данного дуализма является тот факт, что в процессе метонимического перевода сталкиваются или вступают в диалог две культуры, культура оригинала и культура перевода. Прием метонимического перевода, обладая способностью вызывать к жизни целый ряд ярких образов, ситуаций, а также актуализировать отдельные признаки в зависимости от ситуации общения и прагматической установки автора, представляет собой поистине уникальный инструментарий, демонстрируя богатую и мощную потенцию свободного сочетания в широком смысле. При этом нужно иметь в виду и использовать более точные (либо готовые) эквиваленты, учитывать различие в картинах мира разных языков, особенности семантического состава словоформ, на основе перевода которых необходимо выполнять адекватный перевод, а также учитывать лингвистическую компетенцию самого переводчика. Перспективы дальнейших исследо-

ваний мы видим в изучении особенностей метонимического переноса в различных литературных жанрах.

#### Список литературы

1. **Алексеева, И. С.** Введение в переводоведение / И. С. Алексеева – М. : Академия, 2004. – 352 с.
2. **Беклемешева, Н. Н.** Стилистические аспекты перевода: учеб.-метод. пособие для студ. учр. высш. проф. обр. / Н. Н. Беклемешева – М. : Академия, 2015. – 176 с.
3. **Бреус, Е. В.** Основы теории и практики перевода с русского языка на английский : учеб. пособие, 2-е изд., испр. и доп. / Е. В. Бреус – М. : УРАО, 2000. – 208 с.
4. **Виноградов, В.С.** Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – М. : ИОСО РАО, 2001. – 117 с.
5. **Гарбовский, Н. К.** Теория перевода: учеб. и практикум для академ. бакалавриата / Н. К. Гарбовский. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2018. – 387 с.
6. **Ермолович, Д. И.** Дополнения и комментарии / Д. И. Ермолович // Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода / Я. И. Рецкер. – М. : Р. Валент, 2010. – 240 с.
7. **Комиссаров, В. Н.** Общая теория перевода: учеб. для языков. вузов / В. Н. Комиссаров – М. : ЧеРо, 1999. – 234 с.
8. **Литературная энциклопедия** в одиннадцати томах: фундаментальная электронная библиотека – русская литература и фольклор [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/litenc/encyclor/>, свободный. (Дата обращения: 23.01.2022 г.).
9. **Палажченко, П. Р.** Мир перевода-1. Introduction to Interpreting XXI. Протокол, поиск работы, корпоративная культура / П. Р. Палажченко, А. П. Чужакин. – М. : Р. Валент, 2004. – 24 с.
10. **Рецкер, Я. И.** Теория перевода и переводческая практика: учеб.пос. / Я. И. Рецкер. – М. : Международные отношения, 1974. – 167 с.
11. **Шайхутдинова, А. М.** Метонимия как универсальная переводческая стратегия (на материале романа М. Фрэйна «Одержимый») / А. М. Шайхутдинова [Электронный ресурс] // Иностранные языки в современном мире. – Набережные Челны : Sword Journal. – 2017. – Т. 13. – №3. – Режим доступа: <https://www.sworld.com.ua/konfer33/648.pdf>, свободный. (Дата обращения: 23.01.2022 г.).
12. **Radden, G.** Towards a Theory of Metonymy / G. Radden // Metonymy in Language and Thought: papers presented at a workshop held June 23–24, 1996, Hamburg University. – John Benjamins, Amsterdam – Philadelphia, 1999. – P. 17–59.

Gryaznova A. M.

**Metonymic Transaction as an Effective Semantic Tool For  
Translating Free Lexical Combinations**

*The article is devoted to the study of the metonymic method of translation, which is based on the generic adjacency (associativity) of two concepts. This adjacency may vary depending on the context of the translated text. The author describes some of the most common translation techniques of metonymy and gives relevant examples.*

**Key words:** *metonymy, metonymic transfer, free lexical combination, permutation technique, associativity, translating transformation, construct*

**Кисель Виктория Сергеевна,**  
ст. преподаватель кафедры  
теории и практики перевода  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*victoria\_bessonnaya@yahoo.com*

**Василькова Ирина Романовна,**  
преподаватель кафедры  
теории и практики перевода  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*irina\_gukalova@mail.ru*

## Безэквивалентная лексика как проблема перевода

*Данная статья посвящена проблеме перевода безэквивалентной лексики на примерах диалектов Великобритании. В статье приведены определения данного понятия, сформулированные рядом ученых-лингвистов, освещены сложности перевода «непереводимой» лексики и указаны способы её перевода. Целью данного исследования является выявление универсальных средств, помогающих понять «непереводимые» лексические единицы.*

**Ключевые слова:** безэквивалентная лексика, диалектизмы, способы перевода, калькирование, генерализация, компенсация, приём опущения.

Основной задачей в работе любого переводчика является точная передача информации с одного языка на другой при помощи средств переводящего языка. Для качественного выполнения своей работы он должен в совершенстве владеть иностранным языком и языком перевода на всех уровнях, иметь широкий кругозор для обеспечения адекватного процесса перевода, а также знать и владеть основными приёмами перевода.

В переводческой деятельности специалисты могут столкнуться с рядом проблем, одной из которых принято считать так называемую «непереводимую» или безэквивалентную лексику, так как она не имеет эквивалентов в языке перевода, что следует из самого названия. Для начала необходимо отметить, что термин «эквивалентность», согласно В. С. Виноградову, обозначает «сохранение относительного равенства содержательной, смысловой, семантической, стилистической и функционально-коммуникативной информации, содержащейся в оригинале и переводе. Более того, эквивалентность оригинала и перевода – это, прежде всего, общность понимания содержащейся в тексте информации, включая и ту, которая воздействует не только на разум, но и на чувства реципиента и которая не только эксплицитно выражена в тексте, но и имплицитно отнесена к подтексту» [4]. Понятие «безэквивалентная лексика» изучалось очень многими специалистами из сферы лингвистики. Вот лишь одно из определений данного термина, взятое из работы Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова: «Безэквивалентная лексика – это слова, которые нельзя семантизировать с помощью перевода (они не имеют устойчивых соответствий в других языках, не имеют смысловых соответствий в системе



содержания, свойственных другому языку), т. е. «слова, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями» [3]. Так, Л. С. Бархударов писал, что безэквивалентная лексика является проблемой для переводчика, так как она представляет собой «полное отсутствие соответствия той или иной лексической единицы одного языка в словарном составе другого языка» [1]. Однако следует отметить, что полная невозможность найти соответствие слову иностранного языка в переводящем языке встречается относительно редко и касается в основном слов, обозначающих какое-либо местное явление, свойственное только данному народу и не имеющему аналога в языке перевода. Нам бы хотелось остановиться на таком виде «непереводимой» лексики, как диалектизмы.

Диалект – разновидность языка, которая употребляется как средство общения между людьми, связанными между собой одной территорией [7].

В современной Великобритании существуют различные *формы*, разновидности, социальные и территориальные варианты языка [6]:

– «Королевский английский» (The King's или The Queen's English), т. е. старомодно-правильный английский язык, типичный для представителей высших классов Великобритании;

– «Английский язык Би-би-си» (BBC English), т. е. английский язык с соблюдением стандартной формы произношения, на котором говорят в Великобритании образованные люди, в том числе большинство дикторов радиостанции Би-би-си;

– RP (Received Pronunciation) – «арпи» (имитируя произношение, характерное для многих образованных людей в любой части Великобритании и большинства жителей юга Англии, считающееся стандартной формой произношения);

– Oxford English – «оксфордский английский язык» – разновидность английского языка, считающаяся желательным стандартом. «Оксфордский английский язык» – это близкий синоним названия «Английский язык Би-би-си» (BBC English) и «арпи» (RP).

– «Estuary English» – «английский язык устья реки Темзы», объединяющий некоторые особенности диалекта кокни и престижного диалекта RP [5, с. 102].

В северной и центральной частях Уэльса четверть населения говорит на валлийском или уэльском языке (*Welsh*). В западной Шотландии значительная часть населения говорит на шотландском (*Scottish*) или гэльском языке, а в Северной Ирландии говорят также на ирландском языке (*Irish или Erse*).

Ирландия разделена на две части. Шесть графств Ирландии входят в состав Великобритании под названием Северной Ирландии (*The Northern Ireland*). А в Республике Ирландия ирландский язык или *эре* (*Erse*), ирландский гэльский язык, является официальным языком страны.

В Северо-шотландском нагорье (*Highlands*) и на Западных или Гебридских островах (*Western Isles*) все еще можно услышать древний шотландский язык – гэльский (*Gaelic*). В северо-западном районе Шотландии дольше преобладали гэльский язык и гэльская культура. [2, с. 12]

Этнический состав Великобритании: англичане – 81,5%, шотландцы – 9,6%, ирландцы – 2,4%, валлийцы (уэльсцы) – 1,9%, другие национальности – 4,6%. [7]

Английский язык, на котором говорят в каждой из четырех частей Великобритании (Англии, Шотландии, Ирландии, Уэльсе), имеет собственные отличия. Английский язык, на котором говорят шотландцы, валлийцы (уэльсцы), ирландцы, несколько отличается по произношению и словоупотреблению от английского языка Англии.

Говоря о диалектах, в целом им можно дать следующую классификацию: лексические диалектизмы; этнографические диалектизмы; лексико-семантические диалектизмы; фонетические диалектизмы; словообразовательные диалектизмы; морфологические.

Таким образом, мы приходим к выводу, что, безусловно, даже для самого опытного и профессионального переводчика перевод диалектизмов является непростой задачей. Для студента или же начинающего специалиста данный вид перевода может стать настоящей проблемой. Зачастую практически весь колорит использования диалектов будет утерян, так как его просто невозможно сохранить при переводе.

Переводчики чаще всего прибегают к следующим методам перевода безэквивалентной лексики.

1. Транскрипция/транслитерация, т. е. побуквенный перевод, при котором остаётся лишь звуко-буквенная форма слова, но абсолютно не передаётся значение. Довольно много слов, образованных таким образом, прочно укореняются в языке перевода. Говоря об английском языке, это практически вся компьютерная лексика. Например: модем, сканер, хакер, сайт и мн. др. Также необходимо отметить, что наряду с полной транслитерацией может использоваться и частичная. В данном случае в язык перевода транслитерируется лишь значимая часть слова, а при помощи словообразовательных суффиксов слово дополняется. К примеру: *programmer* – *программист*, *analyst* – *аналитик* и т. д. Переводчику следует быть крайне осторожным и применять данный метод перевода лишь в необходимых и оправданных ситуациях, так как есть опасность чрезмерно «засорить» язык перевода иноязычной лексикой, непонятной для реципиента. Безусловным достоинством данного метода является его надёжность. Переводчик передаёт лишь звуко-буквенный состав слова, а смысловая сторона раскрывается при помощи контекста.

2. Перевод диалектизма и объяснение его значения каким-либо из способов (между строк, сноска, переводческий комментарий). Безусловным достоинством данного метода является точное описание значения слова. Главный же недостаток – это утяжеление и загромождение текста. Большинство читателей не обременяют себя чтением сносок или же комментариев, таким образом значение слова может быть утеряно и не понято.

3. Компенсация – это способ перевода, при котором элементы смысла, утраченные при переводе единицы ИЯ в оригинале, передаются в тексте перевода каким-либо другим средством, причем не обязательно в том же самом месте текста, что и в оригинале [1, с. 68]. Компенсация используется особенно часто там, где необходимо передать лишь внутрilingвистические значения,

характеризующие те или иные языковые особенности подлинника – диалектальную окраску, неправильности или индивидуальные особенности речи, каламбуры, игру слов, а также, когда невозможно найти прямое и непосредственное соответствие той или иной единице иностранного языка в языке перевода.

Некоторые особенности английского просторечия нельзя передать на русский язык никакими иными средствами, кроме компенсации, например, добавление или опущение гласных или согласных звуков (*a-singing, a-going, hit* вместо *'it, 'appen* и пр.), отсутствие согласования между подлежащим и сказуемым (*I was, you was* и пр.) или какое-либо иное нарушение грамматических правил. Иногда такая компенсация достигается относительно простым способом.

4. Опущение – попросту отказ от его использования в пользу нейтральной лексики.

Какой из приёмов использовать, решает сам переводчик. Его выбор будет основываться на уместности того или иного способа перевода в данной коммуникативной ситуации, на опыте переводчика и на его кругозоре.

Таким образом, перспективы дальнейшего исследования мы видим в более детальном изучении видов безэквивалентной лексики, а также в поиске новых способов перевода для более достоверной и полной передачи данного вида лексики при переводе.

#### Список литературы:

1. **Бархударов, Л. С.** Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов. – М. : Высш. школа, 1975. – 240с.
2. **Бродович, О. И.** Диалектная вариативность английского языка: аспекты теории / О. И. Бродович. – Л. : АРС, 2009. – 194 с.
3. **Верещагин, Е. М.** Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Н. Костомаров. – М. : Искусство, 1983. – 269 с.
4. **Виноградов, В. С.** Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 223 с.
5. **Halliday, M. A. K.** Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning / M. A. K. Halliday. – London : The ABC, 1978. – 256 p.
6. **Studwood** [Электронный ресурс] Режим доступа: [https://studwood.ru/1349248/literatura/ponyatie\\_dialekta\\_norma\\_dialekt](https://studwood.ru/1349248/literatura/ponyatie_dialekta_norma_dialekt), свободный. (Дата обращения: 17.01.2022 г.).
7. **Wikipedia** [Электронный ресурс] Режим доступа : <https://ru.wikipedia.org/wiki/>, свободный. (Дата обращения: 15.01.2022 г.).

Kisel V. S.,  
Vasilkova I. R.

### Non-equivalent Vocabulary as a Problem of Translation

*This article is devoted to the problem of translation of non-equivalent vocabulary on the examples of British dialects. The article has provided definitions of this concept, formulated by a number of linguists. The difficulties of translating «untranslatable» vocabulary have also been highlighted and ways of translating it have been indicated. The purpose of this study is to identify universal means to help understand «untranslatable» lexical units.*

**Key words:** non-equivalent vocabulary, dialectisms, translation methods, loan translation, generalization, compensation, omission technique.

УДК 82–9+81'276.2'38:[316.774:004.773]

**Ляхович Юлия Олеговна,**  
преподаватель кафедры английской и  
восточной филологии  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*julia\_yeys@mail.ru*

## **Жанрово-стилистическая специфика интернет-коммуникации**

*В статье рассматривается компьютерная коммуникация как достаточно новый предмет лингвистического исследования. Функционирование виртуального дискурса в лингвокультурологической среде на сегодняшний день становится все более актуальным. В статье приводятся существующие жанры и стили интернет-коммуникации, а также проводится анализ их применения в повседневной жизни.*

**Ключевые слова:** интернет-коммуникация, виртуальные жанры, дискурсоприобретенные жанры, функциональный стиль речи, интернет-пространство.

Интернет-коммуникация – это общение в особой, глобальной электронной среде, возникшей после появления компьютерных сетей и обеспечения высокоскоростных информационных потоков. Под сетевой компьютерной средой понимается особое коммуникативное пространство, которое образуется с помощью определенных условий и факторов коммуникации, производных от технических мультимедийных каналов связи. В этом особом коммуникативном пространстве происходит определенная реализация и трансформация уже существующих форм, видов и кодов коммуникации, а также становится возможным закрепление и распространение инновационных способов коммуникации, которые постоянно изменяют и пополняют опыт языкового социума [10, с. 83–90].

Целью данной статьи является анализ коммуникативных взаимодействий в глобальной сети.

Задачей исследования является комплексное рассмотрение и попытка систематизировать имеющиеся результаты исследований жанрово-стилистической специфики интернет-коммуникации.

Пользователям и исследователям Интернета известно, что в этой среде, как в человеческом общении в целом, существуют коммуникативные формы – «относительно устойчивые тематические, композиционные и стилистические типы высказываний» [1, с. 356], так называемые речевые жанры.

Говоря о жанрах интернет-коммуникации, следует понимать разницу между жанрами собственно виртуального дискурса и жанрами других дискурсов, которые используют компьютерную коммуникацию как одну из возможных форм представления. Виртуальный жанр – это один из основополагающих направлений лингвистики интернета, понятие для описания различных видов общения в сети. В настоящее время существует несколько классификаций интернет-жанров.

Л. Щипицина предлагает классификацию по типу дискурса: персональный, политический, юридический, деловой, рекламный, массово-информационный дискурс, педагогический дискурс [11, с. 296].

Л. Иванов выделяет классификацию жанров по аналогии с другими сферами общения: общеинформационные, научно-образовательные и специальные информационные жанры, художественно-литературные жанры, а также деловые и коммерческие жанры [5, с. 49–54]. Кроме того, он подразделяет их на исконно сетевые и заимствованные.

Наиболее часто встречающимися жанрами сегодня являются электронная почта, чат, социальная сеть, интернет-блог и сетевые сообщества.

Электронная почта – это технология по пересылке и получению электронных сообщений по распределённой (в том числе глобальной) компьютерной сети. Достоинств такой почты много, в первую очередь, легко запоминающийся адрес, произвольность файлов, простота использования и скорость доставки письма. Из большого количества недостатков, пожалуй, самый распространённый – это спам (рекламные и вирусные рассылки) [10, с. 83–85].

Чат – это программное обеспечение, позволяющее организовывать общение в режиме реального времени. Под словом «чат» понимается групповое общение (полилог), но возможен обмен текстом «один на один» (диалог). Такое общение, как правило, имеет тематическую или развлекательную ориентацию, и по этой причине оно отражается на социалингвистических характеристиках участников общения, а также и на самой структуре дискурса. Даже sms-сообщения считаются частным примером чата [10, с. 88–89].

Социальная сеть – это достаточно новый жанр виртуального дискурса, предназначенный для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений, визуализацией которых являются социальные графы. Социальная сеть предназначена для установки контактов и взаимоотношений между людьми, которые имеют общие интересы и/или род деятельности.

Характерными особенностями социальной сети являются:

- создание личных профилей, в которых нужно указывать персональные данные и другую информацию о себе;
- предоставление практически полного списка возможностей для обмена информацией (фотографии, видео- и текстовые записи, организация тематических сообществ, обмен личными сообщениями и т. п.);
- возможность задавать и поддерживать список других пользователей (дружба, родство, деловые и рабочие связи и т. п.) [8, с. 29–44].

Блог – веб-сайт, основным содержимым которого являются регулярно добавляемые записи, содержащие текст, изображения или мультимедиа. Для блогов характерны недлинные записи временной значимости, упорядоченные в обратном хронологическом порядке. Блоги зачастую публичны и предполагают посторонних читателей, которые имеют возможность вступать в публичную полемику с автором [10, с. 85–88].

Сетевые общества – группа людей, объединённая по интересам и ведущая совместную деятельность с помощью сетевых средств. Пользователь, создавший общество, является его модератором и имеет более широкие права [10, с. 89–90].



К дискурсоприобретенным жанрам виртуального дискурса можно отнести флейм, сетевой флирт, виртуальный роман, креатифф, флуд, спам и послание.

Флейм – вырожденная форма обмена мнениями, конструктивного спора. Флейм возникает спонтанно и заканчивается либо вмешательством модератора, либо когда участники устанут от перебранки. Флейм встречается в рецензиях, комментариях, на форумах и даже в чатах. Он является нарушением норм так называемого нэтикета. Фактически, он является речевым жанром, который заключается в споре ради спора и характеризуется нулевой информативностью [4, с. 248].

Сетевой флирт, или любовная игра, имеет непрямой характер и представляет собой косвенный жанр [4, с. 248]. Он реализуется путем кокетства и заигрывания, происходит путем синхронного общения. В большинстве случаев, сетевой флирт остается своего рода игрой и способом времяпрепровождения.

Виртуальный роман – еще одна форма интимно-личностного общения, но в отличие от сетевого флирта, который обычно не выходит за рамки сети, виртуальный роман представляет собой особую фазу подготовки к роману реальному. Как правило, такие романы недолговечны и такой вид романа сравнивают с игрой, приравнивая его к фальшивке или предательству [4, с. 248].

Креатифф – это еще один жанр виртуального дискурса, который заключается в искажении слов и может активно использовать интернет-сленг. Но стоит помнить, что стремление говорить по образцам данного жанра снижает грамотность [6, с. 231].

Флуд – поток сообщений без какой-либо смысловой нагрузки: кросспостинг (*cross-posting* – размещение одной и той же темы), оверквотинг (*over quoting* – избыток цитат), офтопик (*off topic* – сообщение за рамками установленной темы), псевдографика (картинка из символов), набор ничего не значащих символов (бессмысленные и оскорбительные высказывания) и флеймовые выражения [4, с. 248].

Спам – рассылка коммерческой и иной рекламы или иных видов сообщений лицам, не выразившим желания их получать. Несмотря на всевозможные фильтры, спам все-таки попадает к пользователям, и это говорит о высокой степени динамизма этого жанра [7, с. 477].

Послание или отзыв – речевой жанр, которому характерна высокая степень саморепрезентации языковой личности в виртуальном дискурсе. Умение использовать этот жанр дает участнику дополнительную возможность самореализоваться в дискурсообразующих жанрах. Послания могут выражать благодарность, восхищение, пожелания, замечания, переданные как одним словом, так и целым предложением [7, с. 477].

Исходя из всего вышесказанного можно сделать вывод, что практически все жанры задействованы в интернет-коммуникации и являются в том числе и ее жанрами. Но кроме них существуют также определенные так называемые иконно-сетевые жанры. И в связи со стремительным развитием интернета, компьютерных коммуникаций и всеобщей глобализации есть большая вероятность, что новые жанры будут постоянно образовываться в виртуальном дискурсе.

Несомненно, говоря об интернет-коммуникации и об общении в целом, нельзя не рассмотреть понятие функциональных стилей.

Согласно И. Р. Гальперину, функциональный стиль языка – это система взаимосвязанных языковых средств, направленная на достижение определенной цели человеческого общения [3, с. 10–24].

Согласно другому источнику, функциональные стили речи – исторически сложившаяся система речевых средств, используемых в той или иной сфере человеческого общения; разновидность литературного языка, выполняющая определенную функцию в общении. Чтобы избежать путаницы с языковыми стилями, функциональные стили иногда именуют языковыми жанрами или функциональными разновидностями языка [9, с. 387].

Функциональный стиль речи – это определенная система языка, которая отвечает за цели и условия общения в определенной сфере и включает в себя совокупность стилистических языковых средств. По своей сущности функциональные стили неоднородные, они отличаются друг от друга четко определенной жанровой разновидностью, терминологией и литературной подачей. В зависимости от сфер общественной жизни, выделяют следующие функциональные стили [9, с. 387].

Официально-деловой стиль – он играет довольно важную роль в развитии и формировании языка, относится к числу книжных стилей и функционирует в форме письменной речи [9, с. 387]. Существуют особенности официально-делового стиля, а именно:

- выражаемое официально-деловым стилем содержание, учитывая его огромную важность, должно исключать всякую двусмысленность, всякие разночтения;

- официально-деловой стиль характеризуется определенным более или менее ограниченным кругом тем.

Эти особенности способствовали закреплению в нем традиционных устоявшихся средств языкового выражения и выработке определенных форм и приемов построения речи.

Можно сделать вывод о том, что официально-деловой стиль характеризуется:

- высокой регламентированностью речи (определенный запас средств выражения и способов их построения);

- официальностью (строгость изложения; слова употребляются обычно в своих прямых значениях, образность, как правило, отсутствует, тропы очень редки);

- безличностью (официально-деловая речь избегает конкретного и личного).

Сегодня мы в полном объеме можем наблюдать его и в интернет-коммуникациях, а именно:

- устная речь – *online*-конференции по научным и политическим вопросам, научные доклады и прочее;

- письменная речь – документы, адресованные учреждениям, служащим, законы, постановления, расписки, протоколы, новости и прочее [6, с. 231].

Следующий стиль, научный – это разновидность литературного языка, которая обслуживает сферу научного общения, в которой вырабатываются и теоретически осмысливаются объективные знания о действительности. К числу научных жанров можно отнести рефераты, аннотации, учебники, рецензии, резюме и мн. др. Основная цель – это передача адресату научной информации и научных знаний.

Научный стиль требует точности, логичности, однозначности, терминологичности, обобщенности, краткости, строгости, ясности и пр.

В сфере научного стиля существуют три собственные так называемые подстиля, а именно:

- собственно-научный (монографии, статьи, диссертации);
- научно-учебный (лекции, учебные материалы);
- научно-популярный (статьи, научно-популярные сообщения).

Научный стиль нашел свое широкое применение в интернет-пространстве, в сети можно найти практически любые учебники, статьи, доклады, выступления. Кроме того, популярным становится дистанционный вид обучения, который стал возможен исключительно благодаря развитию сети. Таким образом, можно сказать, что этот стиль активно используется и развивается в интернет-дискурсе [9, с. 387].

Публицистический стиль – это функциональный стиль речи, который используется в таких жанрах, как статья, интервью, ораторская речь, выступление на радио, телевидении. Автор выступает как публичный деятель, напрямую связанный с этой сферой [4, с. 248].

В отличие от научного стиля, лексика насыщена яркими разговорными, просторечными и даже жаргонными элементами, устойчивыми оборотами речи, и здесь преобладает сильная эмоциональная окраска. Главной задачей публицистического стиля является воздействие на общество, призыв к действию и сообщение информации.

Примеров публицистического стиля в интернет-дискурсе очень много. Например, взять хотя бы СМИ. Многие журналы и газеты не только печатаются в изданиях, но и размещаются в электронном виде. Существуют издания, которые выходят только в электронном виде. Таким образом, можно сделать вывод, что этот стиль находит свое широкое применение, как в повседневном мире, так и в виртуальном.

Следующий стиль – это разговорно-обиходный. Этот функциональный стиль находит себя в сфере повседневного-бытового общения, реализуется в форме непринужденной, неподготовленной речи на различные бытовые темы, а также в качестве частной, неофициальной переписки, но следует помнить, что такая речь неприменима в сфере массовой коммуникации [7, с. 477].

Что касается разговорно-обиходного стиля в интернет-дискурсе, то мы считаем, что это один из наиболее распространенных видов общения, так как огромную часть коммуникации в интернет-пространстве составляют личные письма, общение в социальных сетях, на форумах и блогах, которые носят повседневный характер.

И последний стиль, который нужно рассмотреть – это художественный, один из функциональных стилей, который характеризует тип речи в эсте-

тической сфере общения. Специфическая стилевая черта – художественно-образная конкретизация [3, с. 10–24]. Как и все предыдущие функциональные стили, он также широко распространен в сфере интернет-дискурса (художественные произведения, рассказы и пр.).

Рассмотрев все вышеуказанные функциональные стили, можно сделать вывод, что все они нашли широкое применение в виртуальном дискурсе.

Говоря о жанрово-стилистических особенностях текстов Интернета, хотелось бы еще раз подчеркнуть, что впервые признаки компьютерного дискурса были выделены в диссертационной работе Е. Галичкиной. Другие исследователи были в целом согласны с ней, и эти признаки мы можем наблюдать и во многих других работах [6, с. 231].

Для исключения ложного идентифицирования некоторых частножанровых признаков компьютерного Интернет-дискурса с его общежанровыми дифференциальными признаками, нужно обратиться к вопросу жанрового разнообразия этого типа дискурса. Многие исследователи разделяют компьютерный интернет-дискурс на жанры по степени интерактивности (т. е. скорости реакции собеседника на сообщение): чат, форумы и конференции, блоги, электронную почту [2, с. 21].

На наш взгляд, такое определение является не совсем целостным, ведь Интернет служит не только для коммуникации и общения посредством компьютера. Он имеет одну особенность – это место не только между людьми, которые являются пользователями сети Интернет, но также между пользователем и дискурсивным пространством сети, которое организуется при помощи языка и согласно правилам, диктуемым технологиями Интернета.

Интернет-пространство предоставляет огромное количество возможностей своим пользователям для осуществления различных видов деятельности. Поведение пользователя Интернета – речевое, вербальное, позволяющее передачу и восприятие экстралингвистических элементов, таких как графические изображения, аудио- и видеоматериалы. Отсюда можно сделать вывод, что успешность, результативность и удовлетворенность от пользования сетью Интернет зависит, в большей мере, от степени четкости речевой формулировки своих потребностей, а также от возможностей той или иной сферы сети Интернет [8, с. 29–44].

И последнее, о чем хотелось бы упомянуть – это способность традиционных бумажных жанров приспосабливаться или видоизменяться в интернет-среде [7, с. 477].

Таким образом, можно сделать вывод, что в виртуальном интернет-пространстве границы жанров, как правило, подвижнее, чем в реальном мире и это в полной мере может объяснить тот факт, что формирование жанров еще не закончено. Лингвистические исследования коммуникации в Интернете вносят колоссальный вклад в лингвистику текста, поэтому подобное виртуальное общение постепенно, но заметно, меняет навыки общения людей в целом, что и является перспективой для нашего следующего исследования.

### Список литературы

1. **Бахтин, М. М.** Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 356 с.
2. **Галичкина, Е. Н.** Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Е. И. Галичкина. – Астрахань, 2001. – 21 с.
3. **Гальперин, И. Р.** О понятиях стиль и стилистика / И. Р. Гальперин // Вопросы языкознания. – 1973. – №3. – С. 10–24.
4. **Дементьев, В. В.** Непрямая коммуникация и ее жанры / В. В. Дементьев. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2000. – 248 с.
5. **Иванов, Л. Ю.** Интернет в формировании диалогического пространства в социокультурной среде / В. Е. Иванов // Мир психологии. – 2000. – № 2. – С. 49–54.
6. **Лепшеева, Н. А.** Жанровые особенности компьютерного-дискурса / Н. А. Лепшеева. – М. : Искусство, 1998. – 231 с.
7. **Лутовинова, О. В.** Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса / О. В. Лутовинова. – Волгоград: Перемена, 2009. – 477 с.
8. **Растопина, Е. Ю.** Дифференциальные и жанровые особенности компьютерного интернет-дискурса / Е. Ю. Растопина // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета : сб. науч. тр. / ИГЛУ – Иркутск : Изд-во ИГЛУ, 2010. – С. 29–44.
9. **Солганик, Г. Я.** Стилистика русского языка : учеб. пособие / Г. Я. Солганик – М. : Дрофа, 1996. – 387 с.
10. **Усачева, О. Ю.** Интернет-коммуникация как лингвистический феномен / О. Ю. Усачева // Язык и культура (Научный журнал). – 2007. – Вып. 9. – Т.VII (95). – С. 83–90.
11. **Щипицина, Л. Ю.** Компьютерно-опосредованная коммуникация: лингвистический аспект анализа / Л. Ю. Щипицина. – М. : Красанд, 2010. – 296 с.

**Lyakhovich Yu. O.**

### Genre and Stylistic Specifics of Internet Communication

*The article considers computer communication as a fairly new subject of linguistic research. The functioning of virtual discourse in the linguocultural environment is becoming more and more relevant today. The article discusses the existing genres and styles of Internet communication, and analyzes their application in everyday life.*

**Key words:** *Internet communication, virtual genres, acquired discourse genres, functional style of speech, Internet space.*

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Батальщикова Эллина Юрьевна**, доцент кафедры английской и восточной филологии Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук

**Васильева Ольга Александровна**, доцент кафедры английской и восточной филологии Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет», кандидат филологических наук

**Василькова Ирина Романовна**, преподаватель кафедры теории и практики перевода Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет»

**Гончарова Светлана Владимировна**, старший преподаватель кафедры теории и практики перевода Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет»

**Гриднева Анна Николаевна**, магистрант 2 курса филологического факультета, направление подготовки 45.04.01 «Филология. Зарубежная филология. Английский язык» Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет»

**Грицкова Наталия Викторовна**, доцент кафедры романо-германской филологии Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук

**Грязнова Анжелика Михайловна**, преподаватель кафедры теории и практики перевода Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет»

**Живора Елена Вячеславовна**, преподаватель кафедры лингвистики и технического перевода Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный университет имени Владимира Даля»

**Калюжная Виктория Юрьевна**, доцент кафедры теории и практики перевода Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук

**Каткова Виктория Павловна**, заведующий кафедрой теории и практики перевода и общего языкознания Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», кандидат педагогических наук, доцент



**Кисель Виктория Сергеевна**, старший преподаватель кафедры теории и практики перевода Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет»

**Кубракова Марина Витальевна**, старший преподаватель кафедры теории и практики перевода Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет»

**Кузнецова Анастасия Вадимовна**, преподаватель кафедры теории и практики перевода Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет»

**Латышева Виктория Сергеевна**, преподаватель кафедры английской и восточной филологии Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет»

**Лепешкина Наталья Ивановна**, преподаватель кафедры английской и восточной филологии Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет»

**Ляхович Юлия Олеговна**, преподаватель кафедры английской и восточной филологии Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет»

**Махтеева Елена Николаевна**, старший преподаватель кафедры теории и практики перевода Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет»

**Некрутенко Елена Борисовна**, доцент кафедры теории и практики перевода Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук

**Пасечник Виктория Сергеевна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный университет имени Владимира Даля»

**Соболева Ирина Александровна**, доцент, и.о. заведующего кафедрой русского языкознания и коммуникативных технологий Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет», кандидат филологических наук

**Чередниченко Виталия Михайловна**, преподаватель кафедры английской и восточной филологии Государственного образовательного учреждения

высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет»

**Черникова Елизавета Дмитриевна**, магистрант 2 курса филологического факультета, направление подготовки 45.04.02 «Лингвистика. Лингводидактика и межкультурное образование (английский, немецкий/китайский)» Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет»

**Чумак-Жунь Татьяна Владимировна**, преподаватель кафедры английской и восточной филологии Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет»

**Шкурат Анна Витальевна**, преподаватель кафедры романо-германской филологии Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет»

**Якименко Людмила Николаевна**, и.о. заведующего кафедрой начального образования Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет», кандидат филологических наук, доцент

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Сборник научных трудов «Вестник Луганского государственного педагогического университета» (Свидетельство № ПИ 000196 от 22 июня 2021 г.) основан в 2015 г.

Учредитель и издатель сборника – ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Научный сборник является периодическим печатным научным рецензируемым изданием, имеющим сериальную структуру. На страницах сборника публикуются научные работы, освещающие актуальные проблемы отраслей знания и относящиеся к отдельным группам научных специальностей. С 2016 г. издаются серии: «Педагогические науки. Образование», «Физическое воспитание и спорт», «Филологические науки. Медиакommunikации», «Биология. Медицина. Химия» «Гуманитарные науки. Технические науки».

Редакция сборника публикует научные работы, отвечающие правилам оформления статей и других авторских материалов, принятых в издании.

Авторские рукописи, подаваемые для публикации в выпусках серий, должны соответствовать их научному направлению и отличаться высокой степенью научной новизны.

Материалы могут подаваться на русском языке. Допускается публикация на английском языке. В таком случае авторы должны предоставлять развернутую русскоязычную аннотацию (до 2 тыс. знаков). Статьи публикуются на языке оригинала.

**Публикация научных материалов осуществляется при условии предоставления авторами следующих документов:**

1. Авторская заявка/согласие на публикацию авторских материалов.
2. Текст научной статьи (научного обзора, научного сообщения, открытой научной рецензии, публикация по материалам научных событий, информация об отечественных и зарубежных научных школах, персоналиях), соответствующий тематике серии сборника.

3. Рецензия на статью, подготовленную аспирантом или соискателем ученой степени кандидата наук, подписанная научным руководителем или заведующим кафедрой, на которой выполняется диссертационное исследование. Рецензия должна объективно оценивать научную статью и содержать всесторонний анализ ее научных достоинств и недостатков.

Заявка и научная статья или другие авторские материалы направляются в редакцию серии в электронном виде. Электронный вариант статьи представляется вложением в электронное письмо. Авторская заявка с подписью автора(-ов), рецензия на статью подаются в отсканированном виде. Названия предоставляемых файлов должны соответствовать фамилии автора(-ов) и названию документов.

Рукописи статей проходят процедуру макетирования. Все элементы статьи должны быть доступны для технического редактирования и отвечать техническими требованиями, принятым в издании.

Материал для опубликования предоставляется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется в текстовом формате, полностью совместимом с Word 97-2003. Рукопись должна иметь ограниченный объем 7–12 страниц машинописного текста (0,3–0,5 авторского листа; 12–20 тыс. печатных знаков с пробелами) включая аннотацию, иллюстративный и графический материал, список литературы.

Формат страницы А4; книжная ориентация; поля: левое 3 см, верхнее 2 см, правое 1,5 см, нижнее 2 см; гарнитура Times New Roman; цвет текста – черный; размер шрифта 14 кегль; интервал 1,5; выравнивание по ширине текста. Абзац выделяется красной строкой, отступ 1,25. Текст печатается без переносов, соблюдается постановка знаков дефиса (-) и тире (–), а также типографских кавычек (« »), в случае использования двойных кавычек внешними являются кавычки (« ») «елочки», внутренними – („“) «лапки».

Выравнивание отступа с помощью табуляции и пропусков не допускается. Уплотнение интервалов, набор заголовка в режиме Caps Lock, использование макросов и стилевых оформлений Microsoft Word запрещено.

В тексте статьи ссылки нумеруются в квадратных скобках, где первый номер указывает на источник в списке литературы, последующие – на страницы источника или другие источники, в таком случае номера источников отбиваются знаком (;). Например, [3, с. 65]; [4; 7; 9]; [2, т. 3, с. 41–44]; [1, с. 65; 3, с. 341–351]. Размещение в тексте прямых цитат без сносок не допускается. Сноски вниз страницы не выносятся.

При написании фамилий и инициалов используется следующее правило: инициалы печатаются через точку без пробела, инициалы от фамилии отбиваются неразрывным пробелом (Ctrl + Shift + «пробел»). Например, М.А. Крутовой. Согласно стилю оформления научной публикации предпочтительнее сначала указывать инициалы ученого, а затем его фамилию.

В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте должна иметься ссылка на конкретный рисунок, например, (Рис. 2). Каждый рисунок следует создавать в отдельном файле, а затем вставлять в статью с помощью функции «вставка» с обтеканием текстом. Не допускается выход рисунков за границы текста на поля. Все рисунки должны обеспечивать простое масштабирование с сохранением взаимного расположения всех элементов и внутренних надписей. Не допускается составление рисунка из разрозненных элементов. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области.

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунков следует сохранять в форматах jpg, tif.

Каждую таблицу необходимо снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы следует предоставлять в текстовом редакторе Microsoft Word, располагать в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи необходимо давать ссылку на конкретную таблицу, например, (Табл. 2). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. В таблицах допускается использование меньшего кегля, но не менее 10.

**Текст научной статьи должен иметь следующую структуру:**

1. Индекс УДК (универсальной десятичной классификации публикуемых материалов) выставляется без абзаца.

2. Фамилия, имя и отчество (полностью), ученая степень, звание, должность автора(-ов), название учебного заведения или научной организации, в которой выполняется диссертационное исследование, электронный адрес автора(-ов).

3. Заголовок статьи. Заголовок должен быть информативным и содержать только общепринятые сокращения; набираться строчными буквами жирным шрифтом, без разбиения слов переносами, с выравниванием по центру строки, без абзацного отступа, без точки в конце.

4. Аннотация. Описывает цели и задачи проводимого исследования, а также возможности его практического применения. Аннотация на русском языке помещается в начале статьи, на украинском и английском – в конце. Аннотация должна быть написана от третьего лица и содержать фамилию и инициалы автора(-ов), заголовок статьи, ее краткую характеристику. Рекомендуемый объем аннотации 3–4 предложения; 40–60 слов; 500 знаков. Англоязычная аннотация должна выполняться на профессиональном английском языке.

5. Ключевые слова (5–7 слов / словосочетаний, определяющих предметную область научной статьи) на русском языке (располагаются после аннотации на русском языке), на украинском языке (после аннотации на украинском языке) и английском (размещаются после аннотации на английском языке). В перечне ключевых слов должны быть представлены общенаучные или профильные термины, упорядоченные от наиболее общих к более конкретным.

6. Вводная часть статьи, постановка проблемы, цель статьи, представление новизны излагаемых в статье материалов.

7. Данные о методике проводимого исследования.

8. Экспериментальная часть, анализ, обобщение, описание и объяснение полученных данных. По объему – занимает центральное место в статье.

9. Выводы и рекомендации, перспективы развития поставленной проблемы.

10. Список литературы, представленный в алфавитном порядке в виде нумерованного списка. В статье рекомендуется использовать не более 10 литературных источников. Заголовок «Список литературы» набирается

строчными буквами, с выравниванием по центру строки, без абзацного отступа, без точки в конце и ниже с выравниванием по ширине приводится пристатейный нумерованный список литературы. Фамилии и инициалы авторов набираются полужирным шрифтом, библиографическое описание источника обычным.

Каждый новый структурный элемент статьи не нужно нумеровать, выделять, называть. Изложение материала статьи должно быть последовательным, логически завершенным, с четкими формулировками, исключая двойное толкование или неправильное понимание информации. Оформление текста должно соответствовать литературным нормам, быть лаконичным, тщательно выверенным.

К публикации принимаются научные статьи, выполненные в строгом соответствии с техническими требованиями к оформлению статей и других авторских материалов. Текстовые принципы построения научной статьи могут варьироваться в зависимости от тематики и особенностей проводимого исследования. Материалы, не отвечающие основным предъявляемым требованиям, к рассмотрению не принимаются. Рукописи статей, сопроводительные документы как опубликованных, так и отклоненных авторских материалов авторам не возвращаются.

Авторы научных статей несут всю полноту ответственности за достоверность сведений, авторскую принадлежность представленного материала, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники, приведенные инициальные сокращения.

Редакционная коллегия оставляет за собой право отбора присланных материалов, их рецензирования и редактирования без изменения научного содержания авторского варианта. Принятые к публикации научные статьи включаются в очередной номер журнала в порядке поступления.

Редакция не принимает к публикации статьи, опубликованные ранее в других изданиях. Публикация статьи в сборнике не исключает ее последующего переиздания, однако, в таком случае необходимо приводить ссылку на «Вестник Луганского государственного педагогического университета» как на первоисточник.

После выхода в свет печатной версии научного сборника, его полнотекстовые электронные копии размещаются в базе данных Научной библиотеки, а также на официальном сайте Луганского государственного педагогического университета в формате pdf. Электронные материалы могут копироваться по электронным сетям и распечатываться авторами для индивидуального пользования с указанием выходных данных сборника.

Согласие автора на публикацию статьи, данное в заявке, рассматривается и принимается редакцией сборника как его согласие на размещение предоставленных авторских материалов в свободном электронном доступе.



**В заявке авторы должны подать следующую информацию:**

<b>1</b>	Полное название статьи	
	ФИО (полностью)	<i>Заполняется каждым автором</i>
<b>2</b>	Учёная степень, звание	
<b>3</b>	Название организации (вуз, кафедра, лаборатория, отдел), которую представляет автор (в именительном падеже), должность	
<b>4</b>	Страна, город	
<b>5</b>	Контактный номер телефона	
<b>6</b>	Почтовый адрес, индекс	
<b>7</b>	Адрес электронной почты	
<b>8</b>	Авторское согласие на печать и размещение рукописи в электронных базах свободного доступа	Подпись автора

Редакция Вестника Луганского государственного педагогического университета

**ДЛЯ ЗАМЕТОК**

**ДЛЯ ЗАМЕТОК**

ДЛЯ ЗАМЕТОК

**Научное издание**

Коллектив авторов

**ВЕСТНИК**

**ЛУГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Сборник научных трудов

Серия 3

Филологические науки. Медиакommunikации

Главный редактор – *Л. Н. Синельникова*  
Выпускающий редактор – *Г. Г. Калинина*  
Редактор серии – *А. А. Новикова*  
Корректор – *О. И. Письменская*  
Компьютерная верстка – *Р. В. Жила*

Подписано в печать 16.05.2022. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.  
Печать ризографическая. Формат 70×100 1/16. Усл. печ. л. 10,73  
Тираж 24 экз. Заказ № 68.

***Издатель***

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

**«Книга»**

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 91011. Тел. : (0642)58-03-20  
e-mail: knitaizd@mail.ru