

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени А. С. ПУШКИНА

## **ПЕРЕВОД. ЯЗЫК. КУЛЬТУРА**

**Материалы XV Всероссийской  
(с международным участием научно-практической конференции)  
17–18 мая 2024 г.**

*Текстовое электронное издание*

Санкт-Петербург  
2024

УДК 81'25 + 81 + 008  
ББК 81.07 + 71  
П27

Редакционная коллегия: канд. филол. наук И. Л. Гарбар (отв. ред.),  
канд. филол. наук Е. Г. Панфилова,  
канд. филол. наук Л. В. Стахова,  
канд. филол. наук Е. С. Епарина

П27 **Перевод. Язык. Культура:** материалы XV Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции 17–18 мая 2024 г. / отв. ред. И. Л. Гарбар. – Санкт-Петербург: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2024. – 1 CD-ROM. – Систем. требования: ПК (AMD, Intel, 1,5 ГГц); Windows 7/8/10; 2 Гб; 500 Мб; CD-ROM; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с титул. экрана. – Текст: электронный.

**ISBN 978-5-8290-2212-9**

В сборнике представлены материалы XV Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Перевод. Язык. Культура». В докладах, представленных участниками конференции, освещаются исследования актуальных проблем в таких областях лингвистики, как теория и практика межкультурной коммуникации, перевода и локализации, когнитивная лингвистика и психолингвистика, языковая семантика и лингвокультурология, а также вопросы лингводидактики, методики обучения русскому языку как иностранному и подготовки переводчиков, аспекты формирования иноязычной и других профессионально ориентированных компетенций студентов вузов.

Издание адресовано специалистам-филологам и лингвистам, переводчикам, преподавателям иностранного языка, аспирантам и студентам.

УДК 81'25 + 81 + 008  
ББК 81.07 + 71

ISBN 978-5-8290-2212-9

© Авторы, 2024  
© Ленинградский государственный  
университет (ЛГУ)  
имени А. С. Пушкина, 2024

## Содержание

### ПЕРЕВОД И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В УСЛОВИЯХ МЕНЯЮЩЕГОСЯ МИРА

*Е. Д. Важнова, С. С. Шимберг*

ПЕРЕДАЧА РУССКИХ КУЛЬТУРНЫХ РЕАЛИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ  
АУДИОДЕСКРИПТИВНОЙ ЭКСКУРСИИ НА ПРИМЕРЕ ЭКСКУРСИИ  
ПО ПЕТРОПАВЛОВСКОЙ КРЕПОСТИ..... 6

*В. А. Данилова, А. Г. Никитюк*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ФИНАНСОВЫХ ОТНОШЕНИЙ В ИТАЛЬЯНСКИХ  
И ПОРТУГАЛЬСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ С ЦВЕТОВЫМ КОМПОНЕНТОМ ..... 12

*В. О. Кочетов, Н. В. Зорина, А. Е. Федоровский*

РЕЦЕПЦИЯ ЛОКАЛИЗАЦИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР ..... 17

*И. Г. Назарова, С. В. Станевич*

ПЕРЕДАЧА АВТОРСКОГО ПОДТЕКСТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ СОНЕТА Р. М. РИЛЬКЕ. 22

### СОВРЕМЕННЫЕ КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

*Е. Н. Корзова*

СРЕДСТВА ДЕЛИНЕАРИЗАЦИИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО  
БИБЛЕЙСКОГО ДИСКУРСА..... 28

*А. Ю. Кравченко*

ФЕНОМЕН VAD BUNNY: ЛЕКСИКО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
ПЕСЕННОГО ДИСКУРСА ПУЭРТОРИКАНСКОГО РЕГГЕТОНЕРА..... 33

*А. М. Никифорова*

СТЕРЕОТИПНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РУССКИХ И РОССИИ  
ПО ДАННЫМ НЕЙРОСЕТИ STABLE DIFFUSION ..... 39

*В. А. Родин*

О РОЛИ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА В ИССЛЕДОВАНИИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ  
ТЕРМИНОВ В ОБЛАСТИ СТРОИТЕЛЬНОЙ ТЕХНИКИ ..... 46

*И. Г. Серова, Е. В. Петров*

ИМПЛИКАЦИЯ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ПЕРЕВОД: АНАЛИЗ СЕМАНТИЧЕСКИХ  
И ПРАГМАТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ (НА ПРИМЕРЕ ФИЛЬМА  
«КАРТЫ, ДЕНЬГИ, ДВА СТВОЛА») ..... 53

*О. Н. Чалова*

НОРМАТИВНАЯ ОЦЕНКА В РУССКО- И АНГЛОЯЗЫЧНОМ  
НАУЧНОМ ДИАЛОГЕ ..... 57

### ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА: АСПЕКТЫ И ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ

*Л. Ю. Масловская*

ПРОБЛЕМА СЕМАНТИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ  
И ОПРЕДЕЛЕНИЕ ГРАНИЦ И СТРУКТУРЫ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ  
ГРУППЫ «НАЗВАНИЯ БОЛЕЗНЕЙ» ..... 62

*Т. В. Никитенко*

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПЕРЕХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ ОЦЕНОЧНЫХ ГЛАГОЛОВ ..... 70

*А. Ю. Пыхтина*

АССОЦИАТИВНАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ В  
ИССЛЕДОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ..... 74

*П. А. Семенов*

КОНЦЕПТЫ «БЛАГО» И «ДОБРО» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА  
XVIII ВЕКА (К 90-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ В. В. КОЛЕСОВА) ..... 79

*С. П. Синяевская*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА  
У СПЕЦИАЛИСТОВ-МЕДИКОВ ..... 88

**ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ЕВРОПЕЙСКИХ И ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ**

*Е. Г. Беляева*

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИЯ:  
КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ..... 92

*Т. В. Грецкая*

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОДКАСТА «DEUTSCH MIT RIEKE»  
ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ  
ПРОДВИНУТОГО УРОВНЯ..... 97

*В. В. Дацюк*

АНАЛИТИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ  
ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ДИСКУРС-ОРИЕНТИРОВАННОГО  
МЕЖКУЛЬТУРНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА ..... 101

*М. В. Заботина*

МЕЖДОМЕТИЕ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО  
КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ..... 105

*Е. И. Кириллова, Е. В. Мальшева*

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ..... 109

*Н. Р. Кучминская*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМЫ MIRO  
В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ..... 113

*А. А. Мелконян, С. Н. Шапошникова*

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ  
ЯЗЫКАМ (НА ПРИМЕРЕ РАЗРАБОТКИ И ИНТЕГРАЦИИ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЕБ-КВЕСТА НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ) ..... 117

*Н. А. Миронова*

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ  
СТУДЕНТОВ-МАГИСТРАНТОВ ХИМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ:  
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ..... 126

*Е. П. Сугакова, Т. П. Фомичёва*

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В АНГЛО-РУССКОМ  
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОМ СЛОВАРЕ  
«ОТОПЛЕНИЕ, ВЕНТИЛЯЦИЯ И КОНДИЦИОНИРОВАНИЕ ВОЗДУХА»..... 129

*Е. Н. Черменина*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ЛЕКСИЧЕСКОГО ПЕРЕНОСА  
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ  
ТЕРМИНОВ РОДСТВА В ИСПАНСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ)..... 133

*О. В. Чиркунова*

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ  
СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ..... 138

### **РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ**

*Е. А. Антонова, Т. В. Грецкая*

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ  
НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ИНОСТРАННОМ  
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТФИЛЬМОВ ..... 142

*А. О. Костылев, М. П. Воронина*

ФРАЗЕОЛОГИЯ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА  
КАК ИНОСТРАННОГО ..... 146

*Ю. Н. Шарова, Л. В. Стахова*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У НОСИТЕЛЕЙ  
ШВЕДСКОГО ЯЗЫКА НА ОНЛАЙН-ЗАНЯТИЯХ В РАЗГОВОРНОМ КЛУБЕ..... 150

Сведения об авторах.....154

## ПЕРЕВОД И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В УСЛОВИЯХ МЕНЯЮЩЕГОСЯ МИРА

УДК 81'25  
ГРНТИ 16.31.41

*Е. Д. Важнова, С. С. Шимберг  
Санкт-Петербург, Россия*

### ПЕРЕДАЧА РУССКИХ КУЛЬТУРНЫХ РЕАЛИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ АУДИОДЕСКРИПТИВНОЙ ЭКСКУРСИИ НА ПРИМЕРЕ ЭКСКУРСИИ ПО ПЕТРОПАВЛОВСКОЙ КРЕПОСТИ

В статье представлены примеры использования переводческих трансформаций для адекватной передачи русских культурных реалий в соответствии с прагматическими задачами и функциональными приоритетами экскурсионного текста с аудиодескрипцией, ориентированной на иностранного реципиента с ограниченными возможностями зрения. В рамках исследования был проведен анализ актуальных теоретических разработок в области аудиодескриптивного музейного сопровождения, которое подчиняется принципам перевода. Его результатом стало выделение основных принципов создания вербального описания объектов для слабовидящих, которые легли в основу выбора способов передачи на английский язык исторически- и культурно-маркированных единиц текста – реалий.

**Ключевые слова:** аудиодескрипция, реалия, переводческие трансформации, экскурсионный текст.

*Elena D. Vazhnova, Svetlana S. Shimberg  
Saint-Petersburg, Russia*

### DELIVERY OF RUSSIAN CULTURAL REFERENCES INTO ENGLISH IN MUSEUM AUDIODESCRIBED GUIDED TOUR

The article presents a linguistic and textual analysis of cultural reference delivering methods in the framework of audiodescribed guided tour. The research focuses on salient features and functional priorities of this text type and audio description, which is crucial for creating accessible museum and media environment for people with visual impairments. The study examines the relevant theoretical data on audio tour AD within the field of Translation Studies. It identifies the basic tenets of AD production, which underpin the selection of ways to convey Russian historically and culturally marked units – cultural references, into English.

**Key words:** audiodescription, cultural reference, translation analysis, museum audio guide.

Экскурсионный продукт рассматривается как источник научно-популярного знания, который предоставляет логичное и концептуальное изложение когнитивной информации с использованием различных средств, усиливающих образность и воздействующих на эмоции реципиента. Экскурсионный метод строится на первенствующем значении показа, а рассказ зачастую является лишь комментарием к зрительному ряду [1, 2]. Невербальные и вербальные элементы текста экскурсии неразрывно связаны друг с другом и функционируют в едином семантическом пространстве. Подобный

аудиовизуальный контент до сих пор остается труднодоступным для лиц с нарушениями зрения, несмотря на постепенное развитие концепции инклюзивной среды и доступности информации. Поэтому разработка таких альтернативных способов предоставления информации как аудиодескрипция (АД) является чрезвычайно актуальным. Большинство ученых настаивают на том, что АД как процесс строится на принципах перевода [6, 7] и является видом интерсемиотического перевода [10, 14, 15].

В большинстве своем люди теряют зрение в сознательном возрасте и уже имеют «представление о предметах или элементах окружающей среды, виденных ранее». Слепые от рождения не имеют зрительного опыта, но формируют образ предметов с помощью сравнительных характеристик. Цвет, различные визуальные эффекты и их значения им также знакомы, хоть они и носят абстрактный характер [5]. Тактильных, кинестетических и обонятельных ощущений никогда не будет достаточно без сопровождающего вербального описания [4, 12] – аудиодескрипции. Это не позволит человеку непосредственно «видеть», но поможет воссоздать в сознании образ описываемого объекта [6, 8, 14]. Невозможно передать всю визуальную информацию детально и в полном объеме, задача переводчика – создать функциональный аналог. Таким образом, целью является достижение динамической эквивалентности.

АД к экскурсии должна сочетать в себе когнитивную информацию (базовые визуальные элементы: расположение в пространстве, размер, форма, цвет, текстура, материал, техника выполнения и т. д.), эмоциональную (передача эмоционально-ценностного содержания объекта, стимулирующая личные переживания реципиента в ответ на восприятие художественных образов), эстетическую (раскрытие художественной концепции).

Можно выделить следующие принципы экскурсионной АД:

1. Принцип скопоса. Перевод должен рассматриваться не просто как процесс последовательного перекодирования, но как создание метатекста с определенной целью в определенных обстоятельствах и для определенной целевой аудитории.

2. Принцип мультисенсорного подхода. Наиболее полный ментальный образ легче достичь через сочетание АД и других каналов информации [8, с. 477]. Если экскурсанту доступно тактильное исследование объекта или присутствуют звуки и запахи, раскрывающие суть происходящего, то не следует заострять внимание на информации, полученной по другим каналам, а поставить в приоритет другие элементы.

3. Принцип отбора наиболее существенной информации. Не стоит пытаться описать в деталях всю композицию и окружающее пространство. Следует направить внимание на основные смыслообразующие визуальные элементы. В ADLAB правильная селекция информации отмечена как одна из главных сложностей создания описания к экскурсии: «there is less concern with “when” to say, and a great emphasis on “how” and “what” to say about “what”» [15, с. 69].

4. Принцип связности и общего нарратива. АД сама по себе должна соответствовать принципам организации текста и соблюдения последовательности передачи информации.

5. Принцип когерентности и объективности. Многие утверждают, что АД по природе своей не может быть объективной. Это проявляется не только в потенциальном наличии аксиологически и эмоционально маркированной лексики, но и в самом принципе отбора информации для передачи [9, 11, 12, 15]. Но искажение объективных фактов в АД не допускается даже в контексте трансадаптации. Следует найти баланс между объективным преподнесением фактической информации и интерпретацией. Вместо ложной дихотомии «объективная АД» – «субъективная АД» предлагается оценка переводческих решений по шкале субъективности.

При межъязыковом переводе переводчик сталкивается с дополнительными задачами, одна из которых – описание материальных и концептуальных элементов национальной культуры для незрячего иностранного реципиента. «Носителями национального и/или исторического колорита» [3, с. 45] называют реалии. Исследования в данной области проводились I. Mazur, A. Szarkowska, A. Jankowska, L. Fryer, И. Борщевским и др. на примере художественных фильмов. Тем не менее, объединив их с принципами экскурсионной АД, можно сформулировать глобальную стратегию перевода данного типа текста – достижение коммуникативно-равноценного эффекта посредством установления равновесия между формами культурной адаптации и сохранения национального своеобразия текста.

В рамках данной стратегии был осуществлен перевод на английский язык исторической экскурсии по Петропавловской крепости, представленной в формате аудиогuida для широкой дифференцированной иностранной аудитории с ОВЗ. Были отобраны примеры переводческих единиц, вызывающих трудности при переводе и требующих дополнительных приёмов текстовой адаптации ввиду особенностей целевой аудитории.

Для незрячего реципиента чрезвычайно важно раскрытие внешнего вида и функционального предназначения объекта через поиск параллелей и схожих образов в культурной реальности других стран. На наш взгляд, добавления, реализованные через использование приема аналогии, являются наиболее действенными в контексте АД. Являясь структурно-смысловым элементом пояснительной речи, аналогия может выступать как отдельный пояснительный комментарий, прямое сравнение, часть описательного перевода.

Например, сравнение памятника Петру I с памятником Линкольну в Вашингтоне. Эта отсылка, известная англоговорящему адресату, не только поможет слабовидящему представить позу статуи, но и подчеркнет необычный образ:

*«Ironically, it's a monument to Peter the Great. A little bit confusing, isn't it? Especially comparing, for example, to Lincoln monument in Washington, which it really resembles in a pose».*

Прямое сопоставление внешнего сходства между узкой улочкой, ведущей к тюрьме Трубецкого бастиона, и типичным переулком рабочего квартала

Лондона, не только даст представление о визуальных характеристиках, но и вызовет определенные гнетущие ассоциации, являющиеся частью эмоционального посыла данной части текста:

<p>«Так просторное парадное пространство центральной аллеи и площади постепенно переходит в узкую дорогу, напоминающую <b>индустриальный квартал</b>, ведущую к зданию тюрьмы»</p>	<p>«So, the grand open space of the main avenue and square little by little turns into a narrow road, <b>resembling industrial district of Victorian London</b>, leading to the prison building»</p>
--	--

Аналогия с союзным гюйсом Великобритании, хорошо известным во всем мире, сразу даёт представление об орнаменте чрезвычайно похожего крепостного флага России:

<p>«Над крышей в форме колокола возвышается деревянный флагшток с развивающимся <b>флагом</b> – насыщенно красное полотнище с белым вертикальным крестом, на которое наложен <b>Андреевский</b>, окантованный белой полосой»</p>	<p>«Above the bell-shaped roof rises a wooden flagpole with a fluttering flag – a vivid red cloth with a white vertical cross, overlaid with a thicker X-shaped cross. <b>The flag is extremely reminiscent of the UK one</b>»</p>
--	--

В контексте АД описательный перевод является одним из наиболее эффективных способов передачи. Одной из важных повторяющихся реалий, из раза в раз находящей визуальное воплощение в объектах показа, являлся герб российской империи в форме двуглавого орла. Впервые эта реалья встретила в АД к Петровским воротам и была передана с помощью сочетания развёрнутого описания с гиперонимом в составе:

<p>«Над полуцилиндрическим сводом установлен свинцовый <b>российский герб</b>, выкрашенный в геральдические цвета: чёрный матовый орёл, позолоченные <b>регалии</b>, красный щит с <b>Георгием Победоносцем</b>»</p>	<p>«An absolute eye-catcher here is a heavy-looking <b>double-headed eagle with raised extended wings</b>. It's a lead figure located right above the arch. The eagle is matte black and <b>has two small gilded crowns topping its heads, with one large crown above them. There's a scepter in its right claw and an orb in its left claw; both gilded as well. The eagle bears a red shield on its breast depicting a white horseman slaying a black dragon with a spear</b>»</p>
--	--

В тексте встречается реалья русской религиозной жизни, отсылающая к традиционному визуальному образу религиозного изображения:

<p>«Сам скульптор объяснял искажённые пропорции тем, что старался следовать канонам <b>православной иконописи</b>. Зачастую на <b>русских иконах</b> святые изображены с небольшой головой и вытянутым телом, что символизирует одухотворённость и преображённое состояние»</p>	<p>«The sculptor himself explained the distorted proportions by trying to approach the style of <b>Old Slavonic church painting. Orthodox Russian paintings</b> depict sacred individuals with a small head and an elongated body, which symbolizes spiritual transfiguration»</p>
---	--

Соответствие «*православная иконопись*» – «*oldSlavonicchurchpainting*» указывает на отличие от традиционных западных изображений на религиозную тематику. Для католика или протестанта религиозные образы воплощены в картинах Микеланджело, Рафаэля, Да Винчи и др., которые далеки от традиционного стиля русских православных икон. Далее идет краткая расшифровка того, что предполагается под старославянским стилем изображения.

Минусом интегрированных сносок, развёрнутых аналогий и описательного перевода является увеличение объёма текста. Но в сочетании с опущениями и спецификой английского языка, стремящегося к компрессии, получается два одинаковых по объёму текста. В контексте аудиогида это является позитивным результатом, поскольку длительность записи, на которую рассчитан маршрут, одинакова. Так получилось добиться баланса через комбинацию добавления лексическо-семантических пластов информации и опущения избыточных и нерелевантных реалий. К ним относились те, чье место и функция в визуальной композиции и значимость для повествования были незначительными. Они не предоставляют иностранцу никакой интуитивно понятной информации, а могут лишь когнитивно перегрузить его.

Если реалия не может быть опущена, но при этом ее передача через транслитерацию или калькирование представляется не самым удачным решением, можно прибегнуть к функциональному аналогу. Он заменяет реалию схожим понятием и дает представление о характере и визуальном образе реалии, а также вызывает соответствующие ассоциации благодаря сходству сферы функционирования.

При описании казни стрельцов в качестве типичного орудия палача была указана секира. Образ палача, замахивающегося огромной секирой, является по большей мере художественным и задействован в данном контексте именно для создания яркого образа момента казни. Однако русская и английская оружейная традиция несколько отличаются. Если отталкиваться от внешнего вида, что является первичным в контексте АД экскурсии, секира – это нечто среднее между топором и алебардой. В английском языке оно будет соответствовать термину «halberd». В то время как орудие палача передаётся устойчивой коллокацией «executioner’s axe»:

«Их дрожащие руки, не знающие <i>секиры</i> , наносили неумелые удары, лишаящие стрельцов шанса на быструю безболезненную смерть»	«Their trembling hands, unfamiliar with an <i>axe</i> , delivered clumsy blows, depriving the Streltsy of a chance for a quick and painless death»
---	--

Во время рассказа о юности Петра I невозможно было не упомянуть о такой реалии как «*немецкая слобода*». «Слобода» означает торговый посёлок с некрепостным населением. При передаче данной реалии на английский язык требовалось не только сохранить данную семантику, но и указать на специфику данного поселения, его чужеродный характер. На наш взгляд, наиболее лаконично с этим справляется функциональный аналог «*germantown*»,

образованный по примеру названия такого распространенного культурного явления как «chinatown»:

«The <i>germantown</i> , where Peter I got in touch with a new culture, testifies to this»	«...пример тому <i>немецкая слобода</i> , где юный Петр I познакомился с другим укладом жизни»
--	--

Таким образом, можно сделать вывод, что несмотря на широкое распространение текстов экскурсионного дискурса, данная область является одной из наименее разработанных в рамках АД. Дополнительной сложностью при переводе является передача культурных реалий, которые в большинстве случаев отсутствуют в системе фоновых знаний иностранца. Для этого прибегают к комбинации различных переводческих стратегий исходя из значимости реалии в контексте, ее характера, а также от особенностей восприятия предполагаемого реципиента.

При применении стандартных переводческих трансформаций в контексте экскурсионного текста невозможно сделать однозначный выбор в пользу доместикации или форенизации. Текст экскурсии не может быть всецело этноцентричным по отношению к ИЯ, поскольку это сделает его трудноусвояемым для иностранной аудитории. В стремлении оставить как можно больше национального своеобразия переводчик рискует сделать текст несостоятельным как полноценный экскурсионный продукт. Следует облегчить когнитивную нагрузку и предоставить реципиенту возможность эмоционально проникнуться текстом через введение знакомых образов или пояснительных комментариев, раскрывающих культурные реалии ИЯ. Но в то же время неизбежно сохраняется демонстрация языковой и культурной самобытности страны, ведь в этом заключается сам смысл экскурсии.

Анализ показал, что самыми действенными стратегиями перевода в данном случае является селективная адаптация реалий с помощью использования описательного перевода, родо-видовых замен и функциональных аналогов; транскреация текстовых отрывков путем интеграции поясняющих комментариев и культурно-ориентированных сравнений, а также опущения нерелевантной для иностранного реципиента информации; сохранение национального колорита через транслитерирование реалий; регулирование информационной плотности текста и длительности звучания аудиодорожки.

#### Список литературы

1. Долженко Г.П. Экскурсионное дело. М.: ИКЦ МарТ, 2005. 134 с.
2. Емельянов Б.В. Экскурсоведение. М.: Советский спорт, 2007. 216 с.
3. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе. М.: Международные отношения, 1980. 341 с.
4. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / А.Г. Литвак; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. 271 с.
5. Обиух П.А., Корнеев М.О. Пособие по тифлокомментированию. М.: Российский государственный социальный университет, 2016.
6. Braun S. (2008). Audiodescription research: state of the art and beyond. *Translation Studies in the Third Millennium* 6, in press.

7. Eardley A.; Fryer L.; Hutchinson R.; Cock M.; Ride P. & Neves J. (2017). Enriched audio description: working towards an inclusive museum experience. Halder, Santoshi & Lori C. Assaf (eds.) 2017. Inclusion, disability and culture, 195-207.
8. Hutchinson R.S., Eardley A.F. (2020). The accessible museum: towards an understanding of international Audio Description practices in museums. *Journal of Visual Impairment and Blindness* 114/6: 475-487.
9. Hutchinson R., Eardley A. (2021). Inclusive museum audio guides: 'guided looking' through audio description enhances memorability of artworks for sighted audiences, *Museum Management and Curatorship*, 36:4, 427-446.
10. Jiménez Hurtado, C., Soler Gallego, S. (2013). Multimodality, translation and accessibility: a corpus-based study of audio description. *Perspectives*, 21(4), 577–594.
11. Mazur, I., Chmiel, A. (2012). Audio description made to measure: Reflections on interpretation in AD based on the Pear Tree project data. A. Remael, Orero, P., Carroll, M., (Eds.) *Audiovisual Translation and Media Accessibility at the Crossroads* (3). Amsterdam/New York: Rodopi, 173–188.
12. Neves, J. (1). Multi-sensory approaches to (audio) describing the visual arts. *MonTI. Monografias De Traducción E Interpretación*, (4), 277–293.
13. Perego E. (2019). Into the language of museum audio descriptions: a corpus-based study. *Perspectives. Studies in Translation Theory and Practice* 27/3: 333–349.
14. Randaccio, M. (2020). Museum AD: interpretative or un-interpretative audio description? *ESP Across Cultures*, 2020(17), 93–112.
15. Remael, A., Reviere, N., & Vercauteren, G. (Eds). (2014). *Pictures painted in words. ADLAB audio description guidelines*. Trieste: EUT.

УДК 81.255.2  
ГРНТИ 16.41.21

*В. А. Данилова, А. Г. Никитюк*  
*Москва, Россия*

## **РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ФИНАНСОВЫХ ОТНОШЕНИЙ В ИТАЛЬЯНСКИХ И ПОРТУГАЛЬСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ С ЦВЕТОВЫМ КОМПОНЕНТОМ**

В данной статье описывается исследование цветообозначений во фразеологических единицах, обозначающих финансовые отношения в итальянском и португальском языках. Авторы анализируют семантику цвета во фразеологизмах, выявляя черты её сходства и различия в лингвокультурах Италии и Бразилии. Особое внимание уделяется репрезентирующим материально-денежные аспекты цветовым компонентам, таким как красный, серый, чёрный, белый, зелёный и синий. Исследование базируется на лексическом материале толковых и фразеологических словарей и лингвистических корпусов. Результаты исследования позволяют выявить специфику использования цветовых обозначений во фразеологизмах, характеризующих экономическую сферу.

**Ключевые слова:** цветообозначение, фразеологизм, цвет, итальянский, португальский.

*Vasilisa A. Danilova, Aleksandr G. Nikitiuk*  
*Moscow, Russia*

## REPRESENTATION OF FINANCIAL RELATIONS IN ITALIAN AND PORTUGUESE IDIOMATIC EXPRESSIONS WITH COLOR COMPONENTS

This article explores the use of color terms in idiomatic expressions related to financial matters in Italian and Portuguese languages. The authors analyze the semantic aspects of color in idiomatic phrases, identifying similarities and differences in their meaning within the linguistic and cultural contexts of Italy and Brazil. Special attention is given to color components representing financial aspects such as red, grey, black, white, green, and blue. The research is based on lexical material from explanatory and phraseological dictionaries, as well as linguistic corpora. The findings of the study reveal the specific usage of color terms in idiomatic expressions characterizing the economic sphere.

**Key words:** color term, idiomatic expression, financial relations, color, Italian, Portuguese.

Изучение семантики цвета вносит вклад в логическое и чувственно-образное познание мира, позволяя вербализировать цветоязыковую картину мира носителей языка [7, с. 996]. Цвета обладают потенциалом для передачи ощущений, природных ассоциаций, возникающих в сознании носителя языка, путём непрямой номинации, в ходе которой происходит прибавление нового смысла и создание новых образов с яркой эмоциональной окраской [11, с. 48]. Благодаря возможности метафоризации различные цвета участвуют в образовании фразеологизмов [2], вследствие чего выявление специфики их употребления в устойчивых выражениях позволяет установить особенности ретрансляции национального культурного кода [6, с. 236], а также препятствовать возникновению лингвокультурного барьера благодаря корректной передаче культурно релевантной информации с одного языка на другой [4, с. 285–286; 5, с. 49–50].

Сопоставительные исследования различных лексических единиц, принадлежащих родственным языкам, на материале лексикографических источников позволяют выявить черты их сходства и различия и, соответственно, способствуют эффективности межкультурной коммуникации на этих языках [8, с. 80], [10, с. 15–16]. Необходимо отметить, что в отдельных случаях возникновение тенденций, определяющих характер функционирования лексических единиц на современном этапе развития романских языков, обусловлено историческими предпосылками [9, с. 33].

Сопоставительный анализ цветообозначений позволяет выявить специфику репрезентации материально-денежных отношений в итальянской и португальской фразеологии, в частности – в лексических единицах с цветовым компонентом. Репрезентация финансовых отношений представляется актуальным направлением исследований, так как она отражает социально-экономические реалии носителей исследуемых лингвокультур и способствует выявлению механизмов их социального взаимодействия, ценностных ориентаций, образцов поведения [1, с. 206–207].

Цель данного исследования – установить специфику репрезентации финансовых отношений в итальянских и португальских фразеологизмах с цветовым компонентом.

Материалом исследования являются фразеологические единицы с цветовым компонентом, выражающие материально-денежные отношения в итальянском и португальском языках, взятые из толковых словарей и словарей фразеологических единиц, пословиц и поговорок, а также из лингвистических корпусов. Выбор данного лексического материала связан с актуальностью современных дискурсивных исследований в финансовой сфере. Отметим также, что исследования различных институциональных дискурсов в настоящее время получают широкое распространение в силу их возможности характеризовать процессы и тенденции изменения жизни общества [3].

При осуществлении исследования были использованы методы сплошной выборки при отборе лексических единиц, выражающих материально-денежные отношения для составления корпуса фразеологизмов с цветовым компонентом; был проведён анализ семантики рассматриваемых фразеологизмов и сопоставительный анализ идиоматических выражений в итальянском и португальском языках для установления черт сходства и различия семантики исследуемых цветов в лингвокультурах Италии и Бразилии.

В рамках данного исследования было установлено, что и в итальянском, и в португальском языке фразеологизмы с компонентом «красный цвет» используются для выражения негативных эмоций, связанных с банкротством, отсутствием денег или задолженностью. В итальянском языке зафиксировано употребление идиоматических выражений *andare in rosso* (букв. перейти в красный) – обанкротиться, остаться без денег; *avere il conto in rosso* (букв. иметь счёт красного цвета) – иметь задолженность по счёту, *essere in rosso* (букв. быть в красном) – иметь долги. В португальском присутствуют идиомы *estar no vermelho* (букв. быть в красном) – иметь долги; *estar com a conta em vermelho* (букв. иметь счёт красного цвета) – иметь задолженность по счёту; *sair do vermelho* (букв. выйти из красного) – выйти из нищеты.

Серый цвет в итальянском и португальском языках указывает на неполное соответствие требованиям законодательства в экономической сфере: ит. *lavoro grigio*, порт. *trabalho cinzento* – временная работа (без заключения долгосрочного контракта); ит. *mercato grigio*, порт. *mercado cinzento* – серый рынок (на котором возможно совершение сделок в обход закона; временный, нестабильный).

Аналогичным образом в обоих языках чёрный цвет используется для указания на нелегальные экономические операции: ит. *borsa nera* – чёрная биржа; *mercato nero* – чёрный (подпольный) рынок; *toto nero* – нелегальные ставки, *fondi neri* – средства, полученные нелегальным путём; порт. *câmbio negro* – подпольная торговля, *mercado negro* – чёрный рынок.

В то же время в обоих языках чёрный цвет может фигурировать в устойчивых выражениях с положительной коннотацией и репрезентировать наличие денег на счету: ит. *essere in nero* (букв. быть в чёрном) – иметь активный, незаблокированный счёт; порт. *uma nota preta* (букв. чёрная банкнота) – кругленькая сумма.

В обоих языках белый цвет связан с пустотой в следующем идиоматическом выражении: ит. *assegno in bianco* – порт. *um cheque em branco* (букв. чек в белом).

Оно обозначает чек на неограниченную сумму, которую получатель может вписать в него самостоятельно.

Перейдем к уникальной для рассматриваемых языков семантике цветов во фразеологизмах, выражающих материально-денежные отношения.

В итальянском языке семантика нехватки средств к существованию может передаваться с помощью зелёного цвета: *essere al verde* (букв. быть на зелёном) – быть на мели, остаться без денег.

Обращение к белому цвету в итальянском языке может производиться для подчёркивания создания контраста с целью повышения эмоциональности высказывания: *I quattrini bianchi, vanno conservati per I giorni neri* (букв. белые кватрины нужно хранить на чёрный день) – честно заработанные деньги нужно откладывать, чтобы пережить трудные времена. Кватрин – мелкую итальянскую разменную монету – чеканили из серебра и меди, однако в приведённом идиоматическом выражении его цвет обозначен как белый, чтобы указать на легальный характер заработка в ходе выполнения честного труда.

В португальском языке белый цвет репрезентирует атрибуты внешнего вида офисных сотрудников. Например, выражение *crime de colarinho branco* (букв. преступление белого воротника) обозначает нарушение, касающееся финансовых растрат (к примеру, денег, выделенных на общественные расходы). Также белый цвет может передавать идею отсутствия материальных средств: одно из значений выражения *estar em branco* (букв. быть в белом) – остаться без денег.

Кроме того, в португальском языке синий цвет связан с деньгами незаконного происхождения: выражение *saco azul* (букв. синий мешок) обозначает прежде всего деньги, полученные незаконным путём, из неустановленного источника (хотя исторически оно не обладало негативной коннотацией и использовалось просто для указания на мешок с деньгами).

Таким образом, репрезентация материально-денежных отношений осуществляется во фразеологизмах с участием красного, серого, чёрного, белого цветов как в итальянском, так и в португальском языке. В обоих языках красный цвет репрезентирует отсутствие денег или наличие задолженности, серый – неполное соответствие закону, чёрный – нелегальность экономических операций, а также наличие денег на счету; белый – пустое пространство в чеке. При этом семантика некоторых цветов является амбивалентной: один и тот же цвет может фигурировать в выражениях с противоположными оттенками значений. Установлено, что в обоих языках чёрный цвет, помимо использования в ряде фразеологических выражений с отрицательной коннотацией, может иметь положительную коннотацию, связанную с наличием денег.

Также в ходе исследования выявлены различия между итальянской и португальской лингвокультурами. Только в итальянском языке зелёный цвет репрезентирует недостаток средств к существованию, а белый цвет указывает на легальный заработок, полученный честным трудом. Исключительно в португальском языке белый цвет связан с финансовыми нарушениями офисных

сотрудников; может передавать семантику отсутствия денег, а синий цвет может указывать на сомнительный характер происхождения финансовых ресурсов.

### Список литературы

1. Бородулина Н. Ю. Дискурсивное исследование метафор, репрезентирующих реалии экономической жизни Европы // Вестник ТГТУ. 2013. №1. С. 206–210. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskursivnoe-issledovanie-metafor-reprezentiruyuschih-realii-ekonomicheskoy-zhizni-evropy> (дата обращения: 14.04.2024).
2. Брагина А.А. Цветовые определения и формирование новых значений слов и словосочетаний // Лексикология и лексикография. М., 1997. С. 73–105.
3. Буланова Н.Н. Лингвистическое исследование экономического дискурса (на материале англоязычной прессы) // Научно-исследовательский центр «Открытое знание». Теория языка. Филологический аспект. №3 (35). 2018. URL: <https://scipress.ru/philology/articles/lingvisticheskoe-issledovanie-ekonomicheskogo-diskursa-na-materiale-angloyazychnoj-pressy.html> (дата обращения: 15.04.2024).
4. Данилова В.А. Культурная информация в романе А. С. Пушкина "Евгений Онегин": стратегии и способы ретрансляции в португальских переводах / В. Данилова, И. Тивьяева // Обучение иностранным языкам. 2022. Т. 49. № 3. С. 285-298. DOI 10.53656/for22.308kult.
5. Данилова В. А. Перевод песен Zecchino d'oro с итальянского на русский как пример применения переводческих трансформаций / В. А. Данилова, А. Г. Никитюк // Итальянский язык в науке, образовании и культуре: тезисы докладов Пятой международной научно-практической конференции МГЛУ, приуроченной к 50-летию кафедры итальянского языка, Москва, 17–18 октября 2023 г. М: Московский государственный лингвистический университет, 2023. С. 49–50.
6. Данилова В. А. Способы передачи культурного кода в переводах романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» на португальский язык // Романские тетради: Романия как цивилизационное понятие: сб. науч. статей / отв. ред. Л.Г. Викулова. Т. 2. М.: ООО «Языки Народов Мира», 2022. С. 236–244.
7. Непшекуева Т. С., Губиева С. Ю. Цветообозначения в языке экономики // Научный журнал КубГАУ. 2015. №110. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsvetooboznacheniya-v-yazyuke-ekonomiki> (дата обращения: 10.04.2024).
8. Никитюк А. Г. Адаптация англицизмов в современных французских и итальянских ИТ-терминосистемах (сопоставительный аспект) // Иностранные языки в высшей школе. 2022. № 3(62). С. 79-86. DOI 10.37724/RSU.2022.62.3.009.
9. Никитюк А. Г., Разумова Л. В. Нормализаторские институты современной Италии // Филологическое образование и современный мир: материалы XVII Международной научно-практической конференции: в 2-х ч. Чита, 09 апреля 2021 г. Ч. 2. Чита: Забайкальский государственный университет, 2021. С. 33–36.
10. Никитюк А. Г. Структурное оформление ИТ-терминов в итальянских и французских научно-технических текстах // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2023. № 4(60). С. 15–26. DOI 10.36622/VSTU.2023.98.54.001
11. Слестникова Т. В., Черкашина Е.И. Цвет и цветообозначение в лингвистических исследованиях: моногр. М.: Языки народов мира, 2021. 239 с.

*В. О. Кочетов, Н. В. Зорина, А. Е. Федоровский*  
*Томск, Россия*

## РЕЦЕПЦИЯ ЛОКАЛИЗАЦИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР

В статье поставлен вопрос об эффективности продуктов локализации компьютерных игр с точки зрения понимания их внутриигрового содержания, а также восприятия информации, получаемой целевой аудиторией через игровой опыт. Представлены результаты эксперимента по анализу элементов рецепции оригинальной компьютерной игры *Disco Elysium* и её русскоязычной локализации. Данные результаты отражают степень понимания игроками оригинального и локализованного текста, а также описывают процесс восприятия получаемой игроком информации через моделирование образа внутриигровых персонажей и выявление уровня эмпатии к этим образам.

**Ключевые слова:** теория перевода, локализация, рецепция, статистическая обработка данных.

## RECEPTION OF COMPUTER GAMES LOCALIZATION

*Vyacheslav O. Kochetov,*  
*Nadezhda V. Zorina,*  
*Alexander E. Fedorovsky*  
*Tomsk, Russia*

The article raises the question of the effectiveness of computer games localization products in terms of understanding the in-game content, as well as the perception of the information received by gamers. The article is focused on the experimental results related to the analysis of the public reception of *Disco Elysium* original computer game and its Russian localization. These results reflect the degree of the gamers' understanding of the in-game text for the original and localized versions, as well as describe the gamers' perception process. The latter is analyzed through the images of in-game characters and the level of empathizing they induce.

**Key words:** translation theory, localization, reception, statistical data processing.

Globalization and Localization Association (GALA) – некоммерческая организация, которая объединяет клиентов и поставщиков услуг в области локализации и глобализации, – определяет понятие локализации как целый комплекс процессов по лингвистической и культурной адаптации программного продукта под условия, задаваемые определенной «локалью» [10]. Локаль, в свою очередь, определяется как набор различных параметров и предустановок, включая часовые пояса, набор символов, культурные коды и другие характеристики [11].

Поскольку локализация является ключевым маркетинговым инструментом вовлечения новой аудитории и расширения рынка сбыта цифровых продуктов, перед специалистами стоит актуальный вопрос об эффективности данного инструмента и его роли в продвижении продукта.

Прежде чем выносить оценку эффективности локализации компьютерных игр как инструменту продвижения цифровой продукции, нам необходимо установить, что мы понимаем под качественной локализацией. Согласно нашему предположению, основанному на изучении методических рекомендаций от действующих переводчиков и организаций (GALA, LISA, AWATERA, Vivion и другие), локализация компьютерной игры может считаться качественной в том случае, если она соответствует следующим критериям:

- 1) игрок получает ту же информацию, что и игрок, потребляющий игровой контент на языке оригинала;
- 2) игрок получает информацию в приблизительно том же объеме, что и игрок, потребляющий контент на языке оригинала;
- 3) игрок получает тот же эмоциональный опыт, что и игрок, потребляющий игровой контент на языке оригинала;
- 4) игрок способен понять содержание демонстрируемой игровой информации на уровне, который задавался разработчиком игры;
- 5) игрок способен успешно взаимодействовать с интерфейсом локализованной игры.

Преследуемой целью является изучение качества локализации через исследование восприятия игры, в то время как методом выступает организация и проведение эксперимента. Чтобы изучить вопрос восприятия игроками локализованного продукта, авторами был проведен эксперимент по рецепции локализации компьютерной игры. Для организации эксперимента нам потребовался персональный компьютер, подходящий под минимальные технические требования испытуемого продукта; анкеты-опросники, составленные на русском и английском языках [5]; инструкции по прохождению эксперимента для двух групп участников эксперимента [1; 9]. Участники были разделены на экспериментальную (русскоязычную) и контрольную (англоязычную) группы. Английский язык выступал иностранным для всех участников эксперимента, независимо от группы. Кроме того, функция переключения языка была заблокирована с целью получения наиболее точных показателей.

В качестве материала исследования выступила компьютерная ролевая игра Disco Elysium, поскольку данный цифровой продукт обладал рядом преимуществ, а именно:

- 1) акцент на текстовом повествовании с минимальной динамикой. Озвучка представлена лишь англоязычной версией, в то время как текст был локализован на множество языков, включая русский, и представлен как в виде субтитров, так и в виде интерактивного интерфейса. Минимальность игровой динамики несет в себе преимущество в рамках исследования, поскольку игрок не отвлекается от повествования и, следовательно, от локализованного текста. Мы изучаем локализованный текст, поэтому важно минимальное количество факторов, которые отвлекают от восприятия этого текста;
- 2) наличие официальной русскоязычной локализации, выполненной профессионалами из компании Testronic [12];

3) наличие встроенной функции мгновенного переключения между языками в заданной языковой паре по нажатию одной лишь клавиши в произвольный момент. Это создает удобство для самого исследователя, поскольку позволяет сравнивать оригинал и локализацию мгновенно, что в свою очередь упростило предварительный сопоставительный анализ;

4) высокие оценки продукта со стороны англоязычных и русскоязычных пользователей, критиков и игровых журналистов. Соотношения оценок по различным критериям и от различных категорий пользователей можно легко отследить на странице дистрибуции цифровых товаров Steam [8], благодаря системе фильтрации обзоров, а также дополнительной информации об оценках на сторонних ресурсах и официальных наград от игровых информационных изданий. Несмотря на всю доступность информации, исследование не ставит перед собой задачи тщательного анализа пользовательских оценок;

5) фактическое отсутствие жалоб русскоязычных пользователей на ошибки или качество локализации, что было подтверждено выборкой обзоров с фильтрацией по дате и языку обзоров, а также их контент-анализом;

6) умеренные технические требования цифрового продукта, не предполагающие высокой мощности оборудования.

Суммарно эксперимент прошли 42 человека; в каждой языковой группе принял участие 21 доброволец. Эксперимент состоял из прохождения заданного отрезка компьютерной игры согласно заранее предоставленной инструкции для максимальной унификации пользовательского опыта [1; 9]. После прохождения эпизода внутриигрового контента добровольцам предоставлялась анкета с 23 вопросами, условно разделенными на три блока: 1) персональные данные; 2) вопросы, направленные на выявление понимания текста игры; 3) вопросы, направленные на моделирование образов внутриигровых персонажей и на выявление уровня эмпатии к обозначенным образам. Полученные данные были подвергнуты статистической обработке методом частотного распределения [6].

Согласно данным анкеты [5], 41 доброволец правильно указал содержание компьютерной игры в форме открытого ответа. Исключение принадлежит представителю экспериментальной (русскоязычной) группы, что может быть погрешностью, вызванной человеческим фактором. Добровольцы также указали степень понимания текста игры (см. рис. 1).

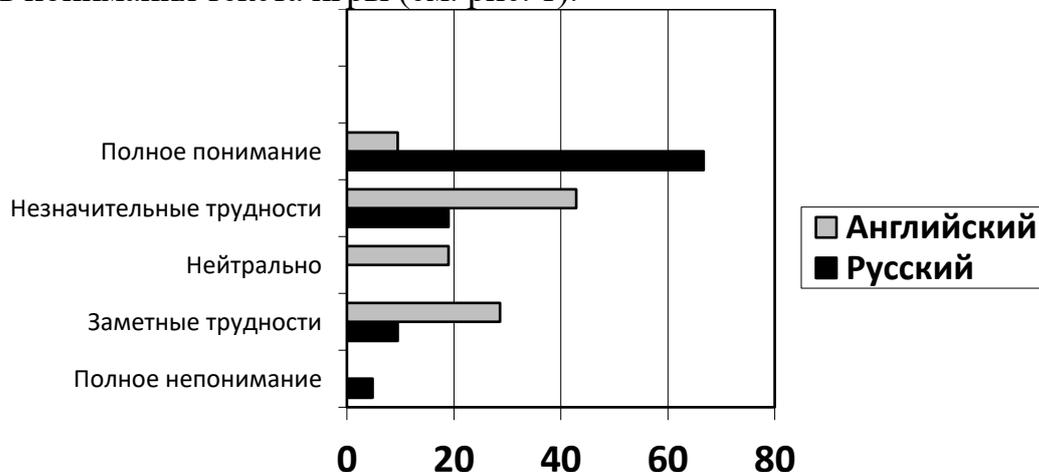


Рис. 1. Степень понимания текста игры участниками эксперимента

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что, локализация игры *Disco Elysium* выполняет одну из своих основных функций, позволяя целевой аудитории лучше понимать демонстрируемый текст.

Среди англоязычной группы добровольцев основными затруднениями при потреблении игрового контента стали синтаксис, литературность стиля повествования, а также внутриигровая терминология. Русскоязычная группа испытала затруднения в первую очередь с внутриигровой терминологией и литературностью стиля.

Чтобы определить уровень эмпатии добровольцев, мы попросили их оценить четырех разных внутриигровых персонажей, которые, согласно нашему предположению, должны были вызвать различную реакцию. По инструкции от игроков ожидалось, что они познакомятся и оценят предположительно положительного, нейтрального и отрицательного персонажей, а также образ главного героя, находящегося под управлением самих игроков. Наша предположительная и предварительная оценка персонажей основывается на их невербальных знаках – поступках, образе действия, внешнем виде, а также на вербальных знаках – вариантах ответа, выбор которых формирует личность персонажа, содержание диалогов и реплик. Однако из-за практически полного контроля главного героя игроками создавались дополнительные трудности в оценке образа, поскольку на нее напрямую влияла интерактивность, присущая всем компьютерным играм и вносящая элемент непредсказуемости в траекторию поведения игрового персонажа.

Участники эксперимента оценили напарника героя (предположительно положительный персонаж) в соответствии с ожиданиями авторов данного исследования. Контрольная (англоязычная) группа оценила персонажа незначительно выше (разница менее 5%), чем экспериментальная, однако различия статистически пренебрегаемы, сходств гораздо больше, что говорило об удачной передаче образа персонажа в продукте локализации и возможной статистической погрешности.

Мы получили схожие графики двух групп относительно человека за барной стойкой (предположительно нейтрального персонажа) и мальчика во внутреннем дворе (предположительно негативного персонажа), встречая такие же незначительные отклонения [3, с. 53–54], что является статистической погрешностью. Наибольшие отклонения встречались в ответах участников относительно главного героя игры, что объясняется более комплексной эмоциональной связью игрока и внутриигрового образа благодаря интерактивности и отличающимся моральным установкам самих игроков [3, с. 55–58]. Согласно проведенному анализу полученных данных, локализация компьютерной игры *Disco Elysium* полноценно соответствует всем заданным нами критериям, указанным на стр. 2, и выполняет возлагаемые на нее функции.

Поскольку на сегодняшний день не существует единого гайдлайна или стандарта по локализации компьютерных игр по огромному ряду причин, выявить эталонный уровень понимания контента может быть непросто, однако важно установить объективные факты, содержащиеся в игровом контенте, которые не

должны быть интерпретированы иначе игроками. Потребители продукта локализации могут интерпретировать игровой контент иначе по нескольким возможным (но необязательным) причинам: неверно принятые решения при локализации контента, собственная невнимательность игрока, потребитель контента может не являться целевой аудиторией оригинального продукта, психические и/или физиологические особенности потребителя. Приоритетная задача локализатора – не исказить объективные факты при создании локализации, чтобы исключить первую причину неверной интерпретации игрового контента.

Продукт локализации действительно помогает целевой аудитории лучше понимать внутриигровое содержание, а также давать те оценки и испытывать тот уровень эмпатии, которые являются максимально приближенными к оригинальному пользовательскому опыту, несмотря на тот факт, что продукт локализации нес исключительно текстовый характер, т. е. оригинальное англоязычное звучание игры не подверглось изменениям в процессе локализации. Это позволяет сделать вывод о том, что даже частичная локализация способна выполнять свою роль в существенной для потребителя мере.

Перечисленное позволяет заключить, что локализация – крайне востребованный процесс с точки зрения бизнеса. Кроме того, работа позволяет расширить понимание технических процессов как создания локализации, так и потребления продукта локализации, что, в свою очередь, создает дополнительное пространство для исследований в области маркетинга, психологии, переводоведения, социологии и даже гендерных исследований, поскольку вопрос рецепции возможно изучать не только с точки зрения языковых групп, но и с позиции принадлежности потребителя к культурным, политическим, гендерным образовательным и экономическим группам. Дальнейшие исследования могут также рассматривать принципы работы и формирования продуктов локализации для игр иных жанров, бюджета и даже оценочных категорий. Кроме того, игровое сообщество также известно за счет своей любительской трудовой деятельности, из-за чего нередки случаи, когда цифровые продукты на рынке обретают любительские локализации, нуждающиеся в научном анализе и обзоре.

#### Список литературы

1. Инструкция к эксперименту. URL: [https://docs.google.com/document/d/1kAwNo8IREc1FwDJhoygXUF2Pw\\_ts3bS/edit?usp=share\\_link&oid=115825502573733921393&rtprof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1kAwNo8IREc1FwDJhoygXUF2Pw_ts3bS/edit?usp=share_link&oid=115825502573733921393&rtprof=true&sd=true) (дата обращения: 15.03.2023).
2. Колосов С. А. О соотношении понятий «локализация» и «перевод» // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты, 2016. № 36. С. 106–111.
3. Кочетов В.О. Рецепция локализации компьютерных игр: магистерская диссертация по направлению подготовки: 45.04.02 Лингвистика. URL: <https://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vital:19463> (дата обращения: 30.03.2024).
4. Мельник В. Р., Семенова М. Ю. Локализация как жанр специального перевода // Индустрия перевода. 2016. Т. 1. 122 с.
5. Результаты эксперимента. URL: [https://docs.google.com/spreadsheets/d/1RGTla-k\\_f2l-2m6kEDJ6eQpr-jZKl-zH/edit?usp=share\\_link&oid=115825502573733921393&rtprof=true&sd=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1RGTla-k_f2l-2m6kEDJ6eQpr-jZKl-zH/edit?usp=share_link&oid=115825502573733921393&rtprof=true&sd=true) (дата обращения: 01.04.2023).

6. Федоровский А. Е. Методические материалы по статистике. URL: [https://docs.google.com/document/d/1UrMCKGlm1hp-mmsnBKMCzd7I8WLLQM\\_z/edit?usp=share\\_link&oid=115825502573733921393&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1UrMCKGlm1hp-mmsnBKMCzd7I8WLLQM_z/edit?usp=share_link&oid=115825502573733921393&rtpof=true&sd=true) (дата обращения: 15.03.2023).
7. Харлашкин М. Н. Особенности дискурса видеоигр // Вестник Моск. гос. обл. ун-та. Сер. Лингвистика, 2016. № 1. С. 92–98.
8. Disco Elysium – The Final Cut: [Страница товара] URL: [https://store.steampowered.com/app/632470/Disco\\_Elysium\\_\\_The\\_Final\\_Cut/?l=russian](https://store.steampowered.com/app/632470/Disco_Elysium__The_Final_Cut/?l=russian) (дата обращения: 26.01.2024).
9. Experiment Instructions. URL: [https://docs.google.com/document/d/1Ff2dDH38845v\\_fG1Jy0djNADSxOhNePX/edit?usp=share\\_link&oid=115825502573733921393&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1Ff2dDH38845v_fG1Jy0djNADSxOhNePX/edit?usp=share_link&oid=115825502573733921393&rtpof=true&sd=true) (дата обращения: 15.03.2023).
10. Globalization and Localization Association [Сайт]. URL: <https://www.gala-global.org/about/about-gala> (дата обращения: 25.01.2024).
11. O'Hagan M. and Mangiron C. (2013) Game Localization. Translating for the Global Digital Entertainment Industry. Amsterdam: John Benjamins. 374 p.
12. Testronic [Сайт]. URL: <https://www.testroniclabs.com/about-us/> (дата обращения: 26.01.2024).
13. ZA/UM Studio Official Website URL: <https://zaumstudio.com/> (дата обращения: 26.01.2024).

УДК 81'25(082-193.3)  
ГРНТИ 17.07.61

*И. Г. Назарова, С. В. Станевич*  
*Великий Новгород, Россия*

## **ПЕРЕДАЧА АВТОРСКОГО ПОДТЕКСТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ СОНЕТА Р. М. РИЛЬКЕ**

В статье представлен литературоведческий и переводческий анализ 4 сонета из второй части «Сонетов к Орфею» Р. М. Рильке. Анализируется образ единорога в мировой культуре, послуживший источником вдохновения для Рильке. Утверждается христианская трактовка образа мифического зверя в стихотворении Рильке. Представлен перевод 4 сонета, выполненный И. Г. Назаровой. Переводческие трансформации подробно разбираются с точки зрения их соответствия форме и содержанию первоисточника. Делается вывод об адекватной передаче как построения, так и образного ряда сонета Рильке. Утверждается обоснованность в переводе некоторого «выявления» мысли автора, заложенной в подтекст, для чего используются дополнительные средства экспрессии, свойственные языку перевода.

**Ключевые слова:** Рильке, сонет, единорог, христианство, перевод, средства экспрессии.

*Irina G. Nazarova, Svetlana V. Stanevich*  
*Veliky Novgorod, Russia*

## **THE AUTHOR'S SUBTEXT TRANSFER IN THE TRANSLATION OF A R. M. RILKE'S SONNET**

The article presents a literary and translation analysis of the 4th sonnet from the second part of R. M. Rilke's Sonnets to Orpheus. The article analyzes the image of the unicorn in world culture, which served as a source of inspiration for Rilke. The Christian interpretation of the image of the

mythical beast in Rilke's poem is confirmed. The translation of the 4th sonnet, performed by Irina G. Nazarova, is presented. Translation transformations are analyzed in detail from the point of view of their correspondence to the form and content of the original source. The conclusion is made about the adequate transmission of both the construction and the figurative series of Rilke's sonnet. The relevance of some additional "clarification" of the author's thought, embedded in the subtext, is argued, for which additional expressive means of expression peculiar to the translation language are used.

**Key words:** Rilke, sonnet, unicorn, Christianity, translation, expressive means.

Цикл «Сонеты к Орфею» был создан Райнером М. Рильке в 1922 г. В этот период огромную роль в творчестве Рильке играл Огюст Роден. Вдохновлённый скульптурами Родена, Рильке изменил подход к содержанию поэтического произведения. В противовес лирическому стихотворению, которое воплощает «эмоцию, настроение, впечатление – воплощенную текучесть; Рильке грезится теперь нечто прямо противоположное – Ding-Gedicht, «стихотворение-предмет» [5, с. 14]. В таких стихах неодушевленный предмет обладает самодостаточностью и живет собственной жизнью, как и душа человека. Мимолётность впечатления у Рильке сменяется образом, который обладает как зримой конкретикой, так и философским подтекстом. Целью авторов является показать на конкретном примере, как в переводе возможно сохранить и то, и другое.

В 4-м сонете из второй части «Сонетов к Орфею» Рильке обращается к образу существа животного мира. Стихотворения о животных – важная часть поэзии Рильке, но в данном случае речь идёт о мифическом животном. Единорог фигурирует в мифах многих народов земли, от стран Запада до Китая. «Легенда о единороге отнюдь не является только европейским сюжетом и имеет совсем не христианское происхождение. Истоки ее следует искать ... в культурах плодородия, характерных как для европейской, так и для азиатской языческих традиций» [3].

В культурах плодородия единорог предстаёт как бог плодородия, верховный жрец или царь. Он вступает в ритуальную связь с девственницей, его рог – это фаллический символ. Позднее единорог будет описан в ветхозаветной Библии. Суть легенды в том, что единорог может быть укрощён и пленён лишь невинной девушкой. Привлечённый её красотой, единорог приближается к ней и покорно кладёт голову ей на колени. Этот сюжет мы встречаем во множестве произведений искусства различных жанров в эпоху Средневековья и Ренессанса. Его изображали на полотнах и гобеленах. В рыцарском романе легенда приобретает черты куртуазности, рыцарского служения Прекрасной Даме.

Мы утверждаем связь изображения Рильке единорога с **христианской традицией**, которой автор следует не явно, но христианский подтекст является идейной базой стихотворения. В чём заключается христианское истолкование древнего мифа? В христианстве единорог стал ассоциироваться с образами Богородицы и Иисуса Христа. Легенда интерпретируется и как аллегория Благовещенья, и как аллегория Искупления. Единорог также выступает символом чистоты и благодати. К образу единорога Рильке обращается не единожды. В романе «Записки Мальте Лауридса Бригге» Рильке описывает шесть гобеленов XV века, на которых изображены сцены женщины с

единорогом. (Описываемые гобелены хранятся в Париже в музее Клюни под общим названием «Дама с единорогом»). В беседе с воображаемой девушкой Абелоной Рильке разбирает сюжеты и цветовые решения на этих гобеленах: «...Абелона, здесь шесть ковров, приди, и мы медленно пройдем мимо них... И всюду она – женщина в разных одеждах, но та же. Кое-где с нею рядом фигура помельче, служанка, и всюду держат щит звери... Слева – лев, справа сияет единорог...» [2, с. 98]. Единорог прекрасен и величав на всех представленных коврах. Он не только красив, он спокоен, надежен и ласков.

В 4-м сонете второй части «Сонетов к Орфею» Рильке передает своё восприятие древней легенды.

O dieses ist das Tier, das es nicht giebt.  
Sie wußtens nicht und habens jeden Falls  
- sein Wandeln, seine Haltung, seinen Hals,  
bis in des stillen Blickes Licht - geliebt.

Zwar war es nicht. Doch weil sie's liebten, ward  
ein reines Tier. Sie ließen immer Raum.  
Und in dem Raume, klar und ausgespart,  
erhob es leicht sein Haupt und brauchte kaum

zu sein. Sie nährten es mit keinem Korn,  
nur immer mit der Möglichkeit, es sei.  
Und die gab solche Stärke an das Tier,

daß es aus sich ein Stirnhorn trieb. Ein Horn.  
Zu einer Jungfrau kam es weiß herbei -  
und war im Silber-Spiegel und in ihr [5, с. 313].

О, этот зверь! Его в помине нет,  
но всеми он любим, и всем знаком  
повадками, обличем и огнем,  
из кротких глаз струящимся как свет.

Пусть не было его. И все ж он был,  
ведь, раз они его любили, он  
в пространстве вольном и в любви их жил,  
И взгляд его был к звездам обращен.

Они его кормили не зерном,  
а духом, что давал возможность быть,  
и становиться крепче и сильней,

чтоб рог взрастить на лбу своем крутом.  
Явился к Деве чистым он, чтоб жить  
и в зеркале серебряном, и в ней. (Перевод И. Г. Назаровой)

## Комментарий к сонету и переводу

### 1. Первый катрен

Первая строка перевода – точная передача содержания строки Рильке. Далее переводчик отходит от буквы первоисточника, чтобы передать идею Рильке о том, что, преображённый любовью, единорог стал всеми любим. Это животное не существует (*dasesnichtgiebt*). Оно, подобно платоновской идее, витало где-то. Его существование не имело смысла и цели, пока не было одухотворено любовью (*bisindesstillenBlickesLicht – geliebt*). Благодаря этому идея получила зримое воплощение. Переводчик «проскакивает» этап его не-существования, отражённый в сонете, и сразу переходит к финальному результату его материализации благодаря любви (всеми он любим, и всем знаком). Употребление слов «повадки» и «обличье» обобщают его внешность, взамен более конкретных деталей у Рильке: *seinWandeln, seineHaltung, seinenHals*. «Любимый свет» (*Licht – geliebt*) его глаз в переводе трансформирован на «огонь, струящийся как свет». Главная мысль катрена, переданная переводчиком иными средствами: мир невидимый живет своей собственной жизнью, и, если мы его не видим, это не значит, что он не существует, увидеть его возможно лишь духовными очами. Мужская рифма катрена «французской» последовательности *abba* в точности сохранена при переводе.

### 2. Второй катрен

Любовь сделала единорога гордым символом чистоты и благородства, не нуждающимся ни в чём материальном. Но без любви этого не произошло бы. Переводчик передаёт исходный посыл: поэтическое воображение, чистый творческий порыв способны воплотить любую, самую диковинную, идею («раз они его любили, он / в пространстве вольном и в любви их жил»). ТакэтоуРильке: *Zwar war es nicht. Doch weil sie's liebten, war dein reines Tier*. Короткое предложение-констатация *Zwarwaresnicht*, имеющее функцию эмфазы, сохранено при переводе: Пусть не было его. Точное описание «он легко поднял голову» (*erhobesleichtseinHaupt*) заменяется переводчиком на метафору «взгляд его был к звёздам обращён», что, так же как и первоисточник, передаёт идею духовного роста. При переходе от 2-го катрена к терцету у Рильке происходит разрыв строки, что вообще характерно для его композиционных построений, но, к сожалению, перевод этого не сохраняет. К сожалению потому, что использование строчных и строфических переносов – характерная и не случайная черта стилистики Рильке. «Применение Рильке стихотворных переносов приводит к нарушению синтаксических границ в сонете, что нарушает каноны его классического вида» [1, с. 168]. В этом проявилось новаторство Рильке. Рифма мужская, но «итальянская» последовательность рифм отличается от первого катрена: *abab*. Таким образом, Рильке отходит от классического построения сонета, что также характерно для него как для поэта-новатора. Переводчик выдерживает это условие.

### 3. Первый терцет

Переводчик подчёркивает мысль, что единорогу не нужна земная пища, он возрастает на любви, на духовной пище (кормили не зерном, / а духом).

Собственно, это развитие мысли автора: *SienährtenesmitkeinemKorn, /nurimmermitderMöglichkeit, essei*. Понятие «дух» у Рильке отсутствует, хотя подразумевается. Переводчик делает скрытую мысль явной. Духовная пища придала зверю небывалую мощь. Посыл терцета: творение человеческого духа произрастает на почве духа. Рифма мужская, «итальянская» последовательность *sde* в оригинале и переводе.

#### 4. Второй терцет

Материальным воплощением духовной мощи единорога явился рог. Именно рог – его главное отличие, его символ и знамя. На слове «рог» Рильке делает акцент, выделяя его в отдельное предложение (*EinHorn.*), что является у него средством экспрессии, но переводчик не сохраняет этот синтаксис. Взамен этого, для акцентуализации, добавляется эпитет «крутой» к слову «лоб». Сакральное значение рог зверя имел ещё в дохристианских мифах о плодородии, представляя собой культовый фаллический символ, а также и символ верховной власти [3]. В христианстве появляется другой символизм. Тертуллиан сравнивал верхнюю часть креста распятия, вознесённую над перекладиной к небу, с рогом единорога [6]. В переводе здесь появляется глагол с возвышенным значением «взрастить». Единорог явился Деве белоснежным (*ZueinerJungfraukamesweiß herbei*), в переводе – «чистым». Молочно-белая шкура единорога является его атрибутом святости и чистоты, что подчёркивали живописцы и создатели гобеленов. В христианской трактовке явление единорога перед девой понимается как Благая Весть, Благовещение. «Серебряное зеркало» Рильке можно понять и как зеркальную поверхность вод, и как зеркало. Первое толкование имеет под собой ту почву, что, согласно средневековому поверью, змеи по ночам отравляют воду. Утром другие звери видят, как яд плывёт по поверхности источника, и ждут появления единорога. Тот преклоняет колена и погружает рог в воду, тем самым обеззараживая её. Христианское объяснение этой аллегии: змей – дьявол, вода – отравленный им мир, единорог символизирует Христа. Второе толкование кажется более достоверным, исходя из того, что пишет сам Рильке об изображениях на гобеленах: прекрасная женщина держит что-то в руке, «дароносицу, можно подумать. Но вторую руку она тянет к единорогу, и он, польщенный, встает и ластится к ней. Зеркало – вот, что она держит. Смотри – она показывает единорогу его отражение» [2, с. 99]. Действительно, на шпалере «Зрение» из музея Клюни, который описывает Рильке, «взгляд Дамы устремлен на единорога, а тот отражается в зеркале, что демонстрирует отказ смотреть на земное, светское. Нежно-умиротворенный взгляд Дамы означает созерцание духовного» [4]. Переводчик переводит буквально: серебряное зеркало. Рифма мужская, «итальянская» последовательность *sde* в оригинале и переводе.

Согласно древней легенде единорог укрощён и зачарован девой, его возвращает к жизни её чистая любовь. На седьмом гобелене из набора, изготовленного в Турени, Франция, в конце XV или начале XVI века, золотой ошейник и цепь на единороге символизируют узы брака, он прикован цепью к гранатовому дереву, символу плодородия и счастливого брака, вид у него

блаженный [6, р. 41]. Главная мысль терцета та же, что и на средневековых гобеленах: единорог – символ христианства, бессмертия, мудрости и брака, воплощение любви, как божественной, так и чувственной земной.

Переводчик верно передаёт христианскую подоплёку стихотворения Рильке, по возможности выдерживает образный ряд автора, при этом отходит от буквализма, стремясь передать, скорее, не букву, а дух. В то же время формальная сторона сонета по возможности выдержана: количество ударных слогов, мужская рифма, последовательность рифм. Разрыв строфы, несвойственный канону сонета, не был сохранен при переводе, как и выделение отдельного слова в предложение. Но при переводе всегда приходится чем-то жертвовать, хотя сохранение синтаксиса первоисточника при переводе Рильке очень важно, так как синтаксическая организация несёт особую смысловую нагрузку у этого поэта. В целом, перевод передаёт главное: образный и ассоциативный ряд и сохраняет ритм и рифму, к чему и следует стремиться при передаче стихотворного произведения. В 4-м сонете из второй части «Сонетов к Орфею» у читателя формируется ассоциативный ряд, связанный с христианским истолкованием легенды, что и передано при переводе.

#### Список литературы

1. Вороневская Н. В. Синтаксические особенности поэтики Р.М. Рильке (на материале лирического цикла "Сонеты к Орфею") // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 2(135). С. 164–169.
2. Рильке Р. М. Победивший дракона. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2018. 384 с.
3. Терещенко Елена. Эротическая фантазия или гимн целомудрию? URL: <https://naukatehnika.com/legenda-o-edinoroge.html> (дата обращения: 29.03.2024).
4. Толова Г. Дама из отеля Ключи // Интернет-журнал "Филолог". Пермь, 2010. № 13. URL: [https://web.archive.org/web/20160305011701/http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/pub\\_13\\_269](https://web.archive.org/web/20160305011701/http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/pub_13_269) (дата обращения: 29.03.2024).
5. Rainer Maria Rilke. GEDICHTE. Moskau: Verlag Progress, 1981. 519 с.
6. Roberts, Teresa Noelle. The Unicorn: Creature of Love // Mythlore, vol. 8, no. 4 (30), 1982, pp. 39–41. URL: <http://www.jstor.org/stable/26810185> (дата обращения: 29.03.2024).

УДК 811.111  
ГРНТИ 16.31.02

*Е. Н. Корзова*  
*Москва, Россия*

## СРЕДСТВА ДЕЛИНЕАРИЗАЦИИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО БИБЛЕЙСКОГО ДИСКУРСА

В статье анализируются средства нарушения текстовой связности англоязычного библейского дискурса с точки зрения современных лингвистических теорий. Делинеаризация трактуется как намеренное нарушение формальной и содержательной связности текста с целью активизировать внимание реципиента. В ходе анализа Книги Деяний устанавливается, что делинеаризация библейского текста расширяет его информативный объем в содержательном и эмоционально-оценочном планах благодаря таким приемам как многоголосие, трансформация референции, прецедентные тексты, нарушение грамматической сочетаемости, смысловые разрывы, парентетические конструкции. Несмотря на разнообразные нарушения, библейский текст истолковывается как цельное произведение за счет глубинных текстовых связей.

**Ключевые слова:** текстовая связность, делинеаризация, библейский дискурс, референция, прецедентный текст, парентетическая конструкции.

*Elena N. Korzova*  
*Moscow, Russia*

## MEANS OF DELINEARIZATION OF THE ENGLISH-LANGUAGE BIBLICAL DISCOURSE

The article analyses means of textual cohesion disruption in English-language biblical discourse in the view of modern linguistic theories. Delinearization is treated as intentional disruption of formal and informative textual cohesion in order to activate the recipient's attention. In the course of the analysis of the Book of Acts it is established that the delinearization of the biblical text enlarges its informative extension in meaningful and emotional-evaluative planes due to such devices as polyphony, reference disruption, precedent texts, disruption of grammatical collocation norm, semantic discontinuity, parenthetical constructions. Despite numerous disruptions, the Biblical text is considered as an integral unit owing to deep textual relations.

**Key words:** textual cohesion, delinearization, biblical discourse, reference, precedent text, parenthetical construction

### **Введение**

Возникновение новых лингвистических теорий и подходов к исследованию текста и его категорий предоставляет новые возможности интерпретации библейского текста как объективированного языкового произведения. **Актуальность** работы обусловлена отсутствием специальных исследований нарушения связности библейского дискурса в современных работах по теории текста. Научная **новизна** работы состоит в обосновании использования

делинеаризации библейского текста как средства активизации когнитивных усилий реципиента. **Цель** исследования состоит в том, чтобы выявить намеренные формальные и содержательные нарушения текстовых связей англоязычного библейского дискурса. В ходе исследования решаются следующие задачи: 1) определить сущность делинеаризации текста; 2) исследовать библейский текст на наличие нарушений текстовой связности; 3) выявить характерные способы делинеаризации структуры библейского дискурса.

### **Материалы и методы исследования**

Лингвистический анализ структуры библейского дискурса в данной работе проводится на основе теории диктемного строя языка, разработанного в трудах М.Я. Блоха [1, с. 85]. Согласно данной теории, установление связей между предложениями в развертывающемся тексте происходит посредством единой микротемы. Такое тематическое объединение предложений называется «диктема». «Именно через диктему в рамках аспекта тематизации реализуются близкие и далекие связи текста, отражающие его «когезию», – проспективные, ретроспективные, двунаправленные» [1, с. 184]. Используя терминологический аппарат теории диктемного строя языка М. Я. Блоха, мы будем называть синтактико-семантические связи между предложениями, объединенными единой микротемой, диктемными связями. Данный подход позволяет последовательно выявить характерные способы нарушений связности библейского текста.

Для обозначения намеренных разрывов структуры текста мы используем термин «делинеаризация» В.И. Карасика. Ученый трактует данное явление как «... нарушение формальной и содержательной связности текста, реконструкция которой требует активного сотворчества читателя или слушателя» [3, с. 5]. Функция делинеаризации заключается в том, чтобы оказать эмоциональное воздействие и привлечь внимание реципиента, максимально вовлекая его в описываемые события.

Материалом исследования послужила одна из книг Нового Завета «Деяния Святых Апостолов», написанная апостолом Лукой и повествующая об устройении первой Христианской Церкви в период 30 лет после распятия Христа. Для анализа выбран перевод, выполненный Британским библейским обществом, и известный как Библия Благой Вести (GNB) [8]. Он был впервые опубликован в 1966 г и с тех пор является одним из самых востребованных вариантов англоязычной Библии в различных христианских конфессиях стран Европы, Америки, Африки и Азии. Понятный, общедоступный перевод Библии сформировался под влиянием теории динамической эквивалентности Юджина Найды, служившего исполнительным секретарем отдела переводов Американского библейского общества. Лингвист предложил переводить библейский текст с еврейского и греческого языков «мысль за мыслью», а не «слово в слово» [9, с. 5]. Хотя такая версия перевода утрачивает совершенство оригинала, она позволяет современному читателю ощутить духовное воздействие библейского текста.

## Результаты и их интерпретация

Библейский дискурс рассматривается как институциональный тип дискурса, который обладает специфичными характеристиками – ритуализацией, сакральностью, дидактичностью, театральностью, эзотеричностью, мифологизацией сознания. Е.В. Бобырева полагает: «Любая попытка перевести религиозный дискурс в полностью рациональную сферу неизбежно лишит его неповторимой специфики, вплоть до того, что последний может перейти в иной, отличный от религиозного, жанр» [2, с. 13].

С точки зрения смешения жанров интересным объектом исследования выступает Книга Деяний, в которой обнаруживаются черты таких жанров, как биографии, путевых заметок, исторического романа, историографии. Представленные жанры сплетаются и перекликаются друг с другом. В структуре текста также встречаются различные виды устной речи – монологи, диалоги, полилоги, в которых поясняется учение Церкви и раскрывается суть апостольского служения. Так, в Книге Деяний отмечаются 8 речей апостола Петра, 9 – апостола Павла, обнаруживаются речи епископа Иакова, первомученика Стефана и других авторитетных представителей Церкви. Такое переключение жанров и видов текста является уникальной разновидностью делинеаризации, которую В.И. Карасик трактует как «**многоголосие в тексте**» [3, с. 5].

Несмотря на жанровую дифференциацию, мы поддерживаем точку зрения исследователя религиозного дискурса Дионисия Харина, который считает, что автор ап. Лука придерживается нарративного изложения событий, последовательно описывающих становлением Церкви [5, с. 70]. Нарратив характеризуется линейной структурой текста, связность которого обеспечивается семантическими и синтаксическими отношениями между его отдельными частями. Несмотря на линейную организацию, анализируемое произведение содержит разнообразные отклонения от четкой линии повествования. Нарушения связности компонентов внутри диктемы или нарушения соотнесенности компонентов диктемы с элементами за ее рамками позволяют выделить экзофорические и эндофорические диктемные связи.

Одним из проявлений разрыва экзофорической связи (прямой связи элемента диктемы с личностью или объектом, существующими вне данного повествования) является **нарушение референции**. Использование личных имен (*Captain Cornelius, Claudius*) и названий (*Solomon'sPorch, the Beautiful Gate*) без объяснения, с кем и чем конкретно они соотносятся, активизирует когнитивные усилия реципиента, заставляет его обращаться к другим библейским текстам, чтобы восстановить связь с семантическим источником референта.

Еще одним видом нарушения экзофорических связей является вставка **прецедентного текста** в линейную структуру повествования. Ю.Н. Караулов определяет «прецедентные тексты» как значимые «...для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении, имеющие сверх личностный характер, то есть хорошо известные широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников и, наконец, такие, обращение к

которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [4, с. 45]. Главными характеристиками прецедентного текста выступают автосемантичность, хрестоматийность, воспроизводимость, сопричастность культурному наследию. Текст Деяний изобилует прецедентными текстами в виде отрывков и цитат из Ветхого Завета (псалмы Давида, притчи Соломона, книги Пророков), что, с одной стороны, подтверждает подлинность апостольского благовествования, с другой стороны, указывает на божественную природу Христа. Далее приводится цитата из псалма Давида, указывающая на мессианство Иисуса Христа.

*Why were the Gentiles furious;  
why did people make their useless plots?  
The kings of the earth prepared themselves,  
and the rulers met together against the Lord and his Messiah [Ps 9, 36].*

Нарушения эндофорических текстовых связей могут реализовываться на различных уровнях организации диктемы, концентрируя внимание реципиента на особенно важных деталях. На уровне фразы обращает внимание использование предлога *of* при образовании притяжательного падежа как с одушевленными, так и с неодушевленными существительными (*the word of God, the Law of Moses, the enemy of everything*). Например, в Главе 13 используется 17 выражений модели *the word of the Lord* и одна конструкция в притяжательном падеже, оформленная с *'s – the Lord's word*. Такое **нарушение грамматической сочетаемости** привносит в библейский текст торжественность и возвышенность, что создает определенный эмоциональный настрой у реципиента.

К приемам нарушения грамматической сочетаемости относятся скачки в тема-рематической прогрессии, или в терминах Ф. Данеша, «прогрессия с тематическим прыжком» [7, с. 190]. Реконструкция тематической связности, возникающей в результате нарушения эндофорических диктемных связей, требует когнитивных усилий со стороны реципиента. Так, в следующем примере описывается бегство Моисея из Египта в Мидиан, где у него родились двое сыновей. Опускание информации о женитьбе Моисея трактуется как скачок в тема-рематической последовательности:

*When Moses heard this, he fled from Egypt and went to live in the land of Midian.  
There he had two sons [Act 7, 29].*

Еще одно средство делинеаризации структуры диктемы представлено **парентетическими конструкциями**, которые разрывают эндофорические диктемные связи, тем самым акцентируя внимание реципиента на наиболее значимых деталях повествования. Кроме этого, парентезы привносят в структуру диктемы добавочную информацию, которая отражает отношение автора к описываемым событиям. Так, в следующем примере парентетическое высказывание *Her name in Greek is Dorcas, meaning "a deer"* обращает на себя внимание читателя как графически (выделяется скобками), так и содержательно. Автор расшифровывает имя женщины, чтобы подчеркнуть, что она соответствовала этому имени, была внимательна как серна. Парентетические

включения привлекают внимание читателя нарушением повествования и усиливают воздействующую функцию текста.

In Joppa there was a woman named Tabitha, who was a believer. (*Her name in Greek is Dorcas, meaning "a deer".*) She spent all her time doing good and helping the poor [Act 9, 36].

Итак, исследование библейского текста «Деяния Святых Апостолов» выявило разнообразные средства делинеаризации, представленные многоголосием в тексте, трансформацией референции, прецедентными текстами, нарушением грамматической сочетаемости, смысловыми разрывами, парентетическими конструкциями. Указанные нарушения структуры текста активизируют когнитивные усилия реципиента, вовлекая его в описываемые события. Делинеаризация превращается в важное экспрессивное средство, заставляющее реципиента текста сконцентрироваться на восприятии содержательной и эмоционально-оценочной информации. Многократные нарушения эндофорических и экзофорических связей в библейском тексте позволяют автору реализовать художественный замысел. Такая особенность делинеаризации определяет перспективу дальнейших исследований ее функционирования в текстах различной жанрово-стилевой направленности.

#### Список литературы

1. Блох М. Я. Человек и мир сквозь призму языка. М.: Прометей, 2020. 533 с.
2. Бобырева Е. В. Религиозный дискурс: ценности, жанры, языковые характеристики. Волгоград: Перемена, 2007. 375 с.
3. Карасик В. И. Поэтическая делинеаризация текста // Вестник Сургутского государственного педагогического университета, 2013. № 3(24). С.5–14.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2019. 264 с.
5. Харин Д. К вопросу о жанре книги Деяний апостольских. Христианское чтение. СПб.: Санкт-Петербургская Духовная Академия, 2016. № 2. С. 70–82.
6. Blokh M.Y. A Course in Theoretical English Grammar. Дубна: Феникс+, 2017. 459 с.
7. Daneš F. Zur semantischen und thematischen Struktur des Kommunikats // Probleme der Textgrammatik. Stud. Gramm, 1976. Vol. 11. P. 29–40.
8. Good News Bible. URL: <https://www.biblestudytools.com/gnt/> (дата обращения: 25.04.2024).
9. Nida E. Towards a Science of Translating. Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating. Leiden, 1964. 331 p.

*А. Ю. Кравченко*  
*Москва, Россия*

## **ФЕНОМЕН BAD BUNNY: ЛЕКСИКО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕСЕННОГО ДИСКУРСА ПУЭРТОРИКАНСКОГО РЕГГЕТОНЕРА**

В статье анализируются лексико-прагматические особенности песенного дискурса популярного пуэрториканского исполнителя реггетона Bad Bunny (El Conejo Malo), который имеет большой успех и популярность во всем мире. Материалом исследования послужили тексты из его сольного альбома YHLQMDLG, выпущенного в 2020 г. Автор выделяет группы лексических единиц-носителей прагматического значения в песенном реггетон-дискурсе и анализирует их прагматический потенциал. Среди прагматически нагруженных единиц выделяются американизмы, акронимы, американизмы-акронимы, неологизмы, прецедентные имена, обценная лексика, которые выступают лексико-прагматическими маркерами реггетон-дискурса. Автор анализирует также прагматическую нагрузку нейминга музыкального альбома и отдельных песен.

**Ключевые слова:** песенный дискурс, жанр реггетон, американизмы, акронимы, обценная лексика, прецедентные имена, лексико-прагматические маркеры.

*Alexandra Yu. Kravchenko*  
*Moscow, Russia*

## **THE BAD BUNNY PHENOMENON: LEXICAL FEATURES OF THE PUERTO RICAN REGGAEONER'S SONG DISCOURSE**

The article examines the phenomenon of the popularity of the Puerto Rican reggaeton artist Bad Bunny (El Conejo Malo), identifying the lexical and pragmatical features of his song lyrics, which brought him colossal success and worldwide popularity. The research material was based on lyrics from his solo album YHLQMDLG, released in 2020. The author identifies groups of lexical units that carry pragmatic meaning in reggaeton song discourse and analyzes their pragmatic potential. Among the pragmatically loaded units, Americanisms, acronyms, Americanisms-acronyms, neologisms, precedent names, and obscene vocabulary stand out, which act as lexical-pragmatic markers of reggaeton discourse. The author also analyzes the pragmatic load of naming of a music album and individual songs.

**Key words:** song discourse, reggaeton genre, Americanisms, acronyms, obscene vocabulary, precedent names, lexical-pragmatic markers.

Интерес к исследованию песенного дискурса жанра реггетон связан с феноменом бума латиноамериканской популярной музыки (исп. *Música latina (h)urbana*), которая сегодня переживает пик своей популярности за последние почти полвека. Являясь транслятором культурных ценностей современной латиноамериканской молодежи, она также играет огромную роль в экспансии и популяризации испанского языка во всем мире.

Песенный дискурс занимает особое место среди всех дискурсивных разновидностей, так как представляет собой одну из двух сторон комплексного

феномена песни, где текст функционирует в синтезе с музыкой, а музыка выступает в качестве важнейшего компонента художественного целого. Под песенным дискурсом мы, вслед за Л.Г. Дуняшевой, понимаем «текст в совокупности с контекстами его создания и интерпретации, включая эффект, производимый им на слушающего в определенном историко-культурном контексте» [2, с. 10].

В фокусе нашего исследования в рамках дискурсивного подхода находятся тексты песен музыкального жанра реггетон, рассматриваемые в контексте коммуникативной ситуации с заданными параметрами: адресант (автор-исполнитель *Bad Bunny*) – жанр (реггетон) – условия коммуникации (непосредственный контакт с аудиторией; концерт на большой площадке / опосредованный контакт с аудиторией через музыкальную платформу Spotify) – адресат (коллективная аудитория; более 8,3 миллионов прослушиваний пуэрториканцами и другими латиноамериканцами в возрасте – от 18 до 30 лет).

**Целью** данного исследования является выявление лексико-прагматических характеристик пуэрториканского песенного дискурса жанра реггетон как способа воздействия на массовое сознание аудитории в процессе песенной коммуникации. В нашем исследовании мы опирались на полимодальный подход к исследованию дискурса и метод дискурс-анализа, использовали также метод интерпретации и метод стилистического анализа текста.

**Материалом** для исследования послужили песенные тексты из альбома Бенито Антонио Мартинеса Окасио, известного под псевдонимом *Bad Bunny*, размещенные на открытом музыкальном портале Letras.com [3]. Наш выбор определен популярностью исполнителя и охватом аудитории, на которую он работает.

Бенито Антонио Мартинес Окасио, или *Bad Bunny* – популярный пуэрториканский рэпер, певец, автор песен и актёр. В 2020 г. он стал первым исполнителем латиноамериканской городской музыки, появившимся на обложке журнала *Rolling Stone*. Журнал *Time* назвал его одним из 100 самых влиятельных людей мира в своём ежегодном списке за 2020 г. [8]. Он стал первым самым прослушиваемым неанглоязычным артистом года по версии музыкального портала *Spotify* три года подряд (2020–2022) [1], был признан лучшим артистом 2022 г. по версии премии Apple Music Awards [4]. Музыковеды определяют песенный стиль и жанр Бенито Окасио как латинский трэп и реггетон. Отличительными чертами его сценического образа и стиля являются яркие сочетания цветов и принтов, дреды, бейсболки с яркими нашивками, которые отражают современный западный тренд на деконструкцию маскулинности и слом каноничности гендерно обусловленной одежды, транслируя новый культурный код массовой молодежной культуры. Стиль *Bad Bunny* получил одобрение со стороны официальных законодателей современной моды. Так, в частности, модный журнал *Vogue Spain* подчеркивает, что его второй альбом *YHLQMDLG* демонстрирует его «смелую и дерзкую эстетику» [9]. Бенито является обладателем премии Грэмми за лучший латиноамериканский поп альбом (2021, альбом *YHLQMDLG*). Сценический образ Бенито его английский

псевдоним – Bad Bunny (исп. *El Conejo Malo*, букв. рус. “плохой кролик”) являются продуманными и представляют собой часть дискурса, работая на захват молодежной аудитории и трансляцию идей жанра реггетон. По словам самого автора-исполнителя, псевдоним связан с воспоминанием из детства: он был запечатлен на фотографии по дороге в детский сад в образе кролика, который ему не нравился. «*Me surgió la idea cuando quise empezar en este de la música, como que utilicé un concepto que nadie va a usar en la historia del género y es algo distinto. Es un personaje o una marca. El conejo malo o malvado, como la gente quiera decirle*». – ‘У меня появилась эта идея, когда я захотел начать заниматься музыкой, я использовал концепт, который никто не будет использовать в истории жанра, это будет что-то другое. Это будет какой-то персонаж или марка. Плохой или злой кролик, как бы люди его не называли’ (здесь и далее перевод наш – А. К.), – прокомментировал Бенито в интервью в программе *Urban Car Pool Show* [8].

Жанр реггетон (исп. *reggaetón, reguetón*) имеет американские корни, будучи завезенным ямайскими рабочими в 80-е гг. прошлого столетия. Как часть андеграундной культуры он пережил гонения и репрессии со стороны пуэрториканских властей, а сегодня является одним из самых прослушиваемых музыкальных жанров в испаноязычном мире. Жанр реггетон является органичным продолжением популярного в 1980-е гг. песенного жанра *reggae*, или *reggae en español*. И только в 1990-е гг. нашего века термин *reggaetón* вошел в употребление, именуя музыкальные произведения родом из Пуэрто-Рико. Первым исполнителем, употребившим термин *reguetón*, был пуэрториканский исполнитель *Daddy Yankee* в 1984 г. в микстейпе диджея *Playero* «Playero 36»: «*Quiero que sigas brincando y quiero que brinques otra vez porque es el hombre fenomenal el que canta reguetón*» [7]. – ‘Хочу, чтобы ты продолжала прыгать и хочу, чтобы ты ещё раз подпрыгнула, потому что здесь потрясающий мужчина, который поет реггетон’. С языковой точки зрения, лексема *reguetón* является лексической адаптацией от слова «reggaeton», которое в свою очередь является дериватом от слова «reggae» и апокопы – *tón* от «*maratón*». Интересен тот факт, что согласно толковому словарю «*Diccionario de la Real Academia Española*» лексическая единица *maratón* в своем третьем значении подразумевает «*actividad larga e intensa que se desarrolla en una sola sesión o con un ritmo mu y rápido*» – ‘длительная и интенсивная деятельность, которая развивается однократно или в очень быстром темпе’ [5], что отражается в быстром музыкальном темпе реггетона и сопутствующем его танце *perreo*.

Для анализа в данной статье нами были выбраны 5 песенных текстов из альбома *YHLQMDLG* (2020), состоящего из 20 композиций и получившего Латинскую Грэмми за лучший латиноамериканский поп-альбом в 2021 г. Необычное название альбома представляет собой акроним личного девиза и манифеста исполнителя: «*Yo hago lo que me dé la gana*» (Я делаю то, что хочу). Эта идея красной нитью проходит через все тексты Бенито Мартинеса в 2020 г., как, например, в песне «<3»: «*Recuerdo, castigao' me iba pa' la cama / Por eso ahora de grande hago lo que me dé la gana*» – ‘Помню, как наказанным, шел я в кровать / Поэтому сейчас, став взрослым, я делаю то, что хочу’. Та же мысль

транслируется в композиции «Hablamos Mañana»: «*Yo hago lo que me dé la gana/ Yo fui qui en pagó mi sibana*» – ‘Я делаю то, что хочу / Я тот, кто оплатил себе кубинскую сигару’. Таким образом, уже название альбома является здесь частью общего дискурса жанра реггетон, транслируя через форму (зашифрованное послание) и идейное содержание вызов современному обществу, его традиционному укладу и ценностям, а также заявление исполнителя о себе и своей жизненной позиции.

Следует отметить, что не только названию альбома, но и названиям композиций отводится важная роль в данном дискурсе. Закодированное сообщение несет в себе название одной из песен альбома Bad Bunny, которое представляет собой графический символ – <3 – эмоджи, знак выражения любви в интернет-коммуникации, которая является неотъемлемым атрибутом жизни современной молодежи.

Кодифицирующую функцию в песенном реггетон-дискурсе выполняют также неологизмы, образованные от коллоквиализмов путем сложения основ слов. Например, название песни «Bichiyal» образовано от *bicha* (mujer cara u prestigiosa) + *yal* (mujer amante del reggaetón u perreo) – ‘порочная женщина, любящая реггетон и перрео’. Данное лексическое новообразование помимо оценочной и экспрессивной нагрузки передает феминистическую идею свободы женской половины общества в трансляции чувств и выборе образа жизни наравне с мужчинами; это отличает Bad Bunny от других авторов реггетона, которым свойственно выражение традиционной для латиноамериканских обществ идеологии мачизма в реггетон-дискурсе.

В нейминге песен и альбомов нередко используются английские лексемы и обценная лексика, что помимо общей тенденции к увеличению американизмов, которая характеризует испанский язык стран-соседей «большого брата», также несет и идейную нагрузку. Кроме того, использование американизмов в опорных позициях в тексте выполняет фатическую функцию, обладая эффектом прагматического воздействия на адресата. Примером может служить название песни *PFKNR*, которое представляет собой аббревиацию Puerto Rico (PR), куда вставлено распространенное английское ругательство, переданное консонантным письмом (FKN = fucking). Обценная лексика здесь не только выполняет экспрессивно-оценочную и фатическую функции, она является маркером в системе «свой-чужой» в реггетон-дискурсе, несет определенную смысловую нагрузку. Сама оценка здесь не так однозначна, как может показаться на первый взгляд: в латиноамериканской молодежной культуре «FKN» используется как междометие и может передавать различные эмоции и их оттенки. В данном случае близким в смысловом отношении переводом на русский язык могло бы быть «Пуэрто-Рико – это круто, черт возьми!», что раскрывается в тексте песни, в частности, такими словами: «*Esto es Puerto Rico, lugar de respeto*». – ‘Это Пуэрто-Рико, территория уважения’. Но в то же время автор заявляет: «*Yo soy de Pfuckin’ R / Donde yo crecí, la vida no vale na*». – ‘Я из проклятого Пуэрто-Рико. Там, где я вырос, жизнь ничего не стоит’, что отражает неприглядную сторону реальности суровой жизни в латиноамериканских гетто.

Контакты устанавливающую функцию реализуют также американизмы связанные со сферой денег, например, в тексте песни «Hablamos Mañana», показывая исполнившуюся мечту Бенито о финансовой состоятельности: «*Mami, le pago los bill / Movemo' cash / Si no te hablas de money, bye*» – ‘Детка, я Вам оплачиваю счета / Мы зарабатываем бабло / Если ты мне не говоришь о деньгах – пока’.

Отдельного анализа заслуживают прецедентные имена известных людей в реггетон-дискурсе. Автор упоминает в частности всемирно известную американскую актрису Дженнифер Лопес (J-Lo), которая хотя и родилась в Америке, имеет пуэрто-риканские корни, так как происходит из семьи эмигрантов из Пуэрто-Рико. Упоминается также её бывший возлюбленный Алекс Родригес – звезда американского бейсбола, один из самых успешных профессиональных спортсменов в этом виде спорта за всю историю Латинской Америки, он также имеет латиноамериканские корни; колумбийская певица Кароль Джи (Karol G), настоящее имя Каролина Хиральдо Наварро, лауреат латинской премии «Грэмми» 2018 г., её экс-спутник Anuel AA (Anuel) – пуэрто-риканский рэпер и певец Эмануэль – Гасмей Сантьяго, лауреат премии Billboard Latin Music Award 2019 г. в номинации артист года и др. Все они являются символами осуществления так называемой американской мечты для пуэрто-риканской молодежи, также как и марки роскошных автомобилей Lamborghini и Mercedes, швейцарских часов Richard Mille. Помимо отсылок к популярным личностям, Bad Bunny в своих текстах использует аллюзию и к вымышленным персонажам американских видеоигр Mortal Combat (герой SubZero) и Pokemon, и мультфильмов (Batman), популярных в начале нашего столетия. Образы героев являются олицетворением свободы, неуловимости и крутости за счет своих скрытых талантов и суперспособностей, что делает их популярными среди молодого поколения.

*Tú fueras mi J-Lo, yo tu Alex Rodríguez*  
*A mí ya no me catches, yo no soy un Pokémon* (Peroyano)

*Y si quiere', te busco en la Lamborghini*  
*Si te lo hago tan chulo, como Anuel a Karol G* (A Tu Merced)

*Y no tengo un Richard Mill*  
*Salvo la ciudad como Batman*  
*Hielo en la cadena, Sub Zero* (Hablamos Mañana)

Таким образом, нами были выделены основные группы прагматически нагруженных лексических единиц, выступающих маркерами современного латиноамериканского песенного реггетон-дискурса: это американизмы (bill, cash, money), акронимы (YHLQMDLG), американизмы-акронимы (FKN), неологизмы (bichiyal), прецедентные имена (J-Lo, Anuel, Karol G, Lamborghini, Mercedes, Richard Mill, Batman, Pokémon, SubZero), обценная лексика (PFKNR). Данные лексеммы реализуют в реггетон-дискурсе фатичекую, экспрессивно-эмотивную, кодифицирующую функции.

Автором-исполнителем использован потенциал акронимов, обценной лексики, американизмов для выражения идеи «свой-чужой». А также для передачи, с одной стороны, идеи привлекательности американской мечты, характерной для массового сознания молодежи современности, через образы «плохого, крутого парня», а, с другой стороны, ее отрицания. В композициях альбома присутствует антагонизм отношений латиноамериканской и американской культуры, одновременно притягательности и отрицания американского образа мыслей. Нецензурная лексика используется как для демонстрации презрения к американцам, так и для акцентирования внимания на страстной увлеченности латиноамериканцами этой «голубой мечтой», которая базируется на трех китах: неотчуждаемых правах, таких как жизнь, абсолютная свобода и стремление к счастью и благосостоянию.

Изучение песенного дискурса пуэрториканского исполнителя реггетона Бенито Окасио Мартинеса видится перспективным для дальнейшего углубленного лингвистического анализа, с точки зрения семантики, синтаксиса, и реализации средств художественной выразительности, так как позволяет раскрыть национальную ментальность молодежной реггетон-культуры Пуэрто-Рико и иметь возможность компаративного исследования песенного реггетон-дискурса разных латиноамериканских стран с целью выявления сходств и различий.

#### Список литературы

1. Бэд Банни и Тейлор Свифт стали самыми прослушиваемыми музыкантами 2022 года в Spotify // Газета.ру. URL:<https://www.gazeta.ru/culture/news/2022/12/04/19189843.shtml> (дата обращения: 22.04.2024).
2. Дуняшева Л.Г. Лингвокультурные особенности конструирования гендера в афроамериканском песенном дискурсе: на материале жанров блюз и рэп: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Нижний Новгород, 2012. 24 с.
3. Álbum YHLQMDLG.De Bad Bunny 2020 – 20 canciones // Letras.com [Музыкальный портал]. URL: <https://www.letras.com/bad-bunny/discografia/yhlqmdlg-2020/https://www.letras.com/> (дата обращения: 25.04.2024).
4. Apple Newsroom. Bad Bunny is Apple Music's Artist of the Year for 2022. URL: <https://www.apple.com/newsroom/2022/11/bad-bunny-is-apple-musics-artist-of-the-year-for-2022/> (дата обращения: 21.04.2024).
5. Diccionario de la Real Academia Española. Maratón. URL: <https://dle.rae.es/marat%C3%B3n> (дата обращения: 25.04.2024).
6. Playero Dj. ¿Amas u odias el reggaetón? La culpa es de DJ Playero, pionero del sonido latino más popular. URL:<https://jenesaispop.com/noticias/daddy-yankee/page/3/> (дата обращения: 25.04.2024).
7. TIME. Bad Bunny by J Balvin. URL: <https://time.com/collection/100-most-influential-people-2021/6095919/bad-bunny-artist/> (дата обращения: 24.04.2024).
8. Urban Carpool Show. Bad Bunny dice de dónde salió su nombre. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=pXF5hFymb8Y> (дата обращения: 25.04.2024).
9. Vogue Spain.Bad Bunny y sus mejores estilismos.URL: <https://www.vogue.es/galerias/bad-bunny-estilo-looks-alfombra-roja/> (дата обращения: 29.04.2024).

*А. М. Никифорова*  
*Санкт-Петербург, Россия*

## **СТЕРЕОТИПНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РУССКИХ И РОССИИ ПО ДАННЫМ НЕЙРОСЕТИ STABLE DIFFUSION**

В статье рассматривается взаимосвязь текстовых описаний и создаваемых на их основе нейросетью Stable Diffusion изображений. Анализируются изображения, полученные благодаря включению в текст лексем «Russia», «Russian», «Soviet»; делается вывод о том, что лексические единицы, являющиеся именами концептов и связанные со стереотипными представлениями, будучи использованы в текстовом описании в качестве слов-стимулов, могут определять процесс генерации изображений.

**Ключевые слова:** нейросеть, стереотип, концепт, символ, слово-стимул.

*Alisa M. Nikiforova*  
*Saint-Petersburg, Russia*

## **STEREOTYPES ABOUT RUSSIANS AND RUSSIA ACCORDING TO THE IMAGES GENERATED BY STABLE DIFFUSION**

The present article focuses on the relationship between the text descriptions and images generated by the Stable Diffusion neural network. Examples of image-text pairs with the lexemes “Russia”, “Russian”, “Soviet” in the text descriptions are given. The findings reveal that words, which are names of concepts and associated with stereotypical ideas, when used in a text description as stimulus words, may determine the process of generating images.

**Key words:** neural network, stereotype, concept, symbol, stimulus word.

Многие современные технологи пользуются возможностями нейронных сетей, функционирование которых основано на принципах работы человеческого мозга. Одной из главных причин востребованности нейросетей является их способность продуктивно обрабатывать большие объемы данных. Актуальность настоящего исследования обусловлена ростом интереса когнитивных наук к изучению возможностей искусственного интеллекта. Научная новизна работы заключается в выявлении связи между лексемами-стимулами, включенными в текстовый запрос для нейросети, и последующими изображениями, содержащими стереотипные представления о русских и России.

В лингвистике нейросети уже зарекомендовали себя в таких областях, как распознавание речи, машинный перевод, автоматическая генерация текста и др. Р. Ф. Бурнашев, А. С. Аламова в своей статье «Роль нейронных сетей в лингвистических исследованиях» сделали краткий экскурс в историю появления и развития нейронных сетей. По мнению ученых, «одним из основных преимуществ нейронных сетей в лингвистических исследованиях является их способность к адаптации к сложным и нерегулярным языковым структурам» [1, с. 264].

Сферы применения нейронных сетей, появившихся в середине XX века, постоянно расширяются. Так, в 2022 г. была выпущена нейросеть Stable Diffusion, представляющая собой сложную модель искусственного интеллекта, которая способна создавать изображения по текстовым описаниям. Самообучающаяся модель ищет и распознает объекты в соответствии со словами в текстовом запросе, а затем преобразует отобранные элементы в нечто новое. А. Ahfaz в своей статье отмечает, что модели Stable Diffusion были обучены на более чем 2 миллиардах изображений [14]. G. Raj указывает, что Stable Diffusion использует набор данных, состоящий из 5,85 млрд многоязычных пар «изображение-текст» [22]. Недавний анализ отбора данных Stable Diffusion, проведенный Andy Baio, показал, что большинство изображений берется с таких сайтов, как DeviantArt, Getty Images и Pinterest [15].

При работе с нейросетью Stable Diffusion мы столкнулись с некоторыми особенностями создания изображений, если в исходном тексте-описании присутствовали лексемы «Russia», «Russian», «Soviet». В связи с этим мы сформулировали гипотезу: использованные в текстовом запросе для нейросети лексемы «Russia», «Russian», «Soviet» могут выявить невербальные стереотипные ассоциации. Цель настоящего исследования мы определили следующим образом: выявление стереотипных представлений о русских и России по данным нейросети Stable Diffusion.

В соответствии с поставленной целью был определен ряд задач:

–сформулировать текстовые запросы для нейросети, содержащие слова-стимулы «Russia», «Russian», «Soviet»;

–проанализировать изображения, полученные на основе специальных текстовых запросов и выявить стереотипные представления о русских и России на основе сгенерированных нейросетью Stable Diffusion изображений.

Теоретической базой исследования послужили работы, посвященные изучению нейронных сетей (Р. Ф. Бурнашев, А. С. Аламова, Andy Baio, Ahfaz Ahmed, Gowtham Raj); стереотипов (У. Липпман, С. А. Нечаева, О. Г. Орлова, А. В. Павловская, М. Nikitina, L. Nikitina, Zuraidah Binti Mohd Don, Loh Sau Cheong, G. Manaev); концептов (С. Г. Воркачев, Ю. С. Степанов, М. А. Семкин).

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы для дальнейших исследований нейросети Stable Diffusion, исследований в области искусственного интеллекта, а фактический материал может быть применен на практических занятиях по лексикологии и культурологии.

Материалом для исследования послужили 40 изображений, сгенерированных нейросетью Stable Diffusion по запросам, содержащим (27) и не содержащим (13) лексемы-стимулы «Russia», «Russian», «Soviet».

В работе применялись следующие методы: метод анализа научно-методической литературы, наблюдения (с целью выведения общего правила из результатов наблюдения за процессом генерации изображений), дефиниционный (при анализе словарных дефиниций), компонентный (при анализе актуализируемых в контексте сем, в том числе через визуальную составляющую).

В соответствии с определением, данным Ю. Н. Карауловым в предисловии к Русскому ассоциативному словарю, «слово-стимул – это любое слово или элемент лексической структуры языка, рождающий сеть ассоциаций» [3]. В рамках настоящей работы мы будем использовать термин «слово-стимул» для указания на лексические единицы, которые включались в текстовый запрос для нейросети Stable Diffusion с целью получения изображений, могущих способствовать выявлению стереотипных представлений о русских и России.

Для целей настоящего исследования представляется целесообразным определить взаимосвязь между понятиями «концепт», «стереотип» и «символ».

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» термины «Концепт» и «Понятие» представлены как синонимы: «Понятие (концепт) – явление того же порядка, что и значение слова, но рассматриваемое в несколько иной системе связей; значение – в системе языка, понятие – в системе логических отношений и форм, исследуемых как в языкознании, так и в логике» [4, с. 384]. Действительно, с одной стороны, концепту свойственно всё, что принадлежит строению понятия, но с другой стороны, полагает Ю. С. Степанов, и всё то, что делает концепт фактом культуры [12, с. 43]. Ю. С. Степанов определяет концепт как «сгусток культуры в сознании человека» [12, с. 43].

Стереотип можно охарактеризовать как «устойчивую совокупность представлений, складывающихся в сознании, как на основе личного жизненного опыта, так и с помощью многообразных источников информации» [13, с. 459]. У. Липпман, размышляя о стереотипах, подчеркивает, что использование стереотипов «связано с экономией усилий; ведь попытка увидеть все вещи заново и в подробностях, а не как типы и способы обобщения, утомительна», а в некоторых случаях – «практически обречена на провал» [5, с. 98]. Таким образом, базовое значение стереотипа заключается в том, что он представляет собой некий автоматизм в мышлении, шаблон, а стереотипизация, по определению С. А. Нечаевой, – «неотъемлемую характеристику межгрупповых и межличностных контактов» [8, с. 1]. В рамках данной работы, вслед за О. Г. Орловой [10, с. 94], мы будем рассматривать стереотип как зафиксированный в формах языка признак концепта, чаще других воспроизводимый в дискурсе и отмеченный национально-культурной спецификой.

Обратимся к понятию «символ». В толковых словарях русского и английского языков приводятся определения символа как знака, формы или объекта, способных репрезентировать иную сущность (Малый академический словарь 1957–1984 [6]; Ожегов, Шведова, 1999 [9]; Cambridge Dictionaries Online [16]; Oxford Dictionaries Online» [20]). По данным словарей символ есть условное обозначение какого-либо понятия, явления, идеи. Однако обратим внимание на уточнение в Кембриджском словаре «because it is connected with it in a lot of people's minds / «потому что существует связь с этим предметом/явлением в сознании многих людей». Символ способен направлять воспринимающее сознание к какому-то иному смысловому комплексу, чаще всего связанному с общественными ценностями.

Если концепт есть «сгусток культуры в сознании человека» [12, с. 43], а стереотип – зафиксированный в формах языка признак концепта, то понятие «символ» может применяться как для характеристики концептов, так и стереотипов. Так, связанные с русской культурой символы «баня», «тройка», «самовар», «валенки», «водка» и др. могут отсылать воспринимающее сознание к стереотипам о России – о холодном климате, о широте русской души, о склонности к чрезмерному употреблению спиртного. Кроме того, концепты могут участвовать в формировании стереотипов. М. А. Семкин в своей статье показывает, как концепт «aggression» формирует стереотип о враждебности России [11, с. 164]. Развиваясь, стереотипы могут вбирать в себя несколько концептов.

Обратимся к таблице 1, где представлены некоторые рисунки, созданные Stable Diffusion на основе текстовых описаний с лексической единицей «Russian».

Таблица 1

*Сгенерированные Stable Diffusion изображения*

Текстовый запрос для нейросети	Сгенерированные Stable Diffusion изображения
1. Запрос: A young Russian mother with a stroller on the street of a village, holding her baby son in her arms. She is wearing a grey knee-length dress. Black and white graphics.	
2. Запрос: A young Russian mother with a stroller on the street of a small town (1995 year), holding her baby son in her arms. Black and white graphics.	

На первой картинке появилось изображение куполов церкви. Известно, что отличительной чертой православной архитектуры и одним из символов России являются именно луковичные купола. Так, в толковом словаре Cambridge Dictionary в качестве иллюстративного материала к лексеме «Russia» дается предложение, связывающее образ луковичного купола с Россией: «You can see lots of onion domes on old buildings in Moscow and in other parts of Russia / Множество луковичных куполов можно увидеть на старых зданиях в Москве и других частях России» [16]. В Oxford Dictionary в словарной статье «onion dome» содержатся семы «Russia», «church», указывающие на непосредственную связь

луковичного купола с русской архитектурой: «a dome found especially in Russia on top of churches, which is round at the sides and pointed at the top [20].

На втором изображении купола исчезают, возможно, потому, что в текстовое описание мы добавили год (1995), зато представлена тепло одетая женщина в платке, повязанном на русский манер. В книге Г. С. Масловой «Народная одежда в восточнославянских традиционных обычаях и обрядах XIX – начала XX вв.» перечисляются традиционные способы повязывания платка русскими женщинами, среди которых указывается и выбранный нейросетью Stable Diffusion для иллюстрации образа матери с ребенком: «концы платка, сложенного треугольником, скрещиваются под подбородком и завязываются сзади на шее» [7, с. 52]. Кроме того, отметим, что в текстовом описании не содержится указаний на время года или погоду, но женщина предстает тепло одетой. Показательно, что в толковом словаре Cambridge Dictionary в качестве иллюстративного материала к лексеме «Russia» приводится следующее предложение, которое содержит сему «холод» и отсылает к стереотипному представлению о России, как о стране с холодным климатом: «The weather in Russia in the winter is freezing / Погода в России зимой морозная». О подобных стереотипах о России в западном обществе также свидетельствует ряд статей, например статьи G. Manaev [17], L. Nikitina, Zuraidah Binti Mohd Don, Loh Sau Cheong [18] и M. Nikitina [19].

А. В. Павловская, изучившая корпус западных текстов и целый ряд фильмов на предмет стереотипов о России, отмечает, что на протяжении веков первой ассоциацией со словом «Россия» на Западе является мороз, снег, зима и все, что с этим связано: «The immediate associations with Russia in the West are "cold", "snow", "winter" and all the attributes of the concept. The stereotype of Russia as a cold, snowy country is typical of both the past and current centuries» [21]. Учитывая это, можно считать появление на изображениях от нейросети реалий-символов холодного русского климата ожидаемым.

А. В. Павловская также указывает, что в западных исследованиях наиболее часто упоминаются такие черты русского национального характера, как гостеприимство и религиозность («talking about the main characteristics of the Russian national character, here are the most frequently mentioned qualities: hospitality and religiousness») [21]. Полученные нами изображения подтверждают эти представления, на 11 изображениях из 27 имеются атрибуты русского быта и культуры: луковичные купола, икона в углу (традиционный красный угол), самовар, изба. Изображая подобные уникальные для русского уклада жизни предметы – национальные реалии (С. Г. Воркачев называет такие предметные элементы культуры, которые ассоциируются со страной, «концептами-символами» или «окультуренными реалиями» [2, с. 17]), нейросеть эксплицирует в невербальной форме те же стереотипные представления о чертах русского национального характера: религиозность (купола, красный угол, икона) и гостеприимство (самовар).

Интерес представляет также принцип, по которому нейросеть Stable Diffusion сгенерировала изображения школьниц, если в текстовом описании присутствовали слова-стимулы «Soviet» и «schoolgirl». Все школьницы получили

белые воротнички, а некоторые – манжеты. Известно, что советские школьные платья были украшены съёмными кружевными воротничками и манжетами, ношение которых было строго обязательным. Однако при добавлении в текстовый запрос года, не относящегося к советскому периоду, а именно «1992», «2020», и замены слова-стимула с «Soviet» на «Russia» («the school class in Russia 1992/2020») нейросеть сгенерировала изображение целого класса девочек с белыми воротничками. Таким образом, вне зависимости от исторического момента – советский период, 90-е годы или настоящее время – искусственный интеллект создает очень близкие по своему характеру изображения. Этот факт можно объяснить с опорой на упоминавшееся исследование А. В. Павловской, которая показывает, что национальные стереотипы удивительно устойчивы: «National stereotypes are surprisingly stable. Everything changes – international situations, times of war and peace, political tensions and détente, peaceful cooperation and economic crises; governments and whole state systems come and go, but national images remain the same and exist as undercurrents. (Все меняется – международные ситуации, времена войны и мира, политическая напряженность и разрядка, мирное сотрудничество и экономические кризисы; правительства и целые государственные системы приходят и уходят, но национальные образы остаются прежними и существуют подспудно)» [21].

Очевидно, что нейросеть Stable Diffusion использует потенциал стереотипов, хранящихся в цифровом информационном поле, и создает изображения на основе актуализации стереотипного знания, созданного и существующего в общественном сознании. Лексемы «Russia», «Russian», «Soviet» способны актуализировать образы культурных символов, которые появляются на сгенерированной картинке: самовар, платок, луковичные купола, холод, изба и др.

Анализ изображений, созданных нейросетью Stable Diffusion на основе языкового материала, подтвердил выдвинутую нами гипотезу: присутствующие в текстовом описании лексемы-стимулы «Russia», «Russian», «Soviet» могут определить ход последующей генерации и выявить ассоциативную невербальную связь со значимыми культурными символами, концептами и стереотипами.

Итак, в соответствии с поставленной целью и сформулированными задачами можно сделать следующие выводы:

1) подготовленные текстовые запросы для нейросети Stable Diffusion, содержащие слова-стимулы «Russia», «Russian», «Soviet» (27), способны актуализировать систему стереотипных представлений о России и русских, в отличие от тех запросов, которые таких лексем не содержат (13);

2) некоторые изображения (11 из 27), полученные на основе текстовых запросов, в которых присутствовали лексемы «Russia», «Russian», «Soviet», содержали бытовые этнокультурные символы, такие как: купола церквей, красный угол (икона), самовар, платок (головной убор), изба, – отсылающие к системе стереотипных представлений о русских и России;

3) по данным нейросети Stable Diffusion были подтверждены стереотипные представления о русских и России (холодный климат, религиозность, гостеприимство);

4) поскольку для генерации изображений нейросеть Stable Diffusion обращается преимущественно к американским интернет-сервисам (DeviantArt, Getty Images и Pinterest), то, скорее всего, данная нейросеть демонстрирует систему стереотипов о России и русских, существующую в западной культуре.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в комплексном изучении взаимозависимости языковых описаний и полученных на их основе изображений. Представляется также целесообразным изучить возможности искусственного интеллекта по репрезентации стереотипов через другие слова-стимулы, связанные с системой национально-культурных концептов.

### Список литературы

1. Бурнашев Р. Ф., Аламова А. С. Роль нейронных сетей в лингвистических исследованиях // *Science and Education. Scientific Journal. Impact Factor 3.848. March 2023. Volume 4, Issue 3.* URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-neyronnyh-setey-v-lingvisticheskikh-issledovaniyah/viewer> (дата обращения: 05.05.2024).
2. Воркачев С. Г. Лингвокультурный концепт: типология и области бытования. Волгоград, 2007. 400 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности // *Русский ассоциативный словарь (РАС). Т. 1. От стимула к реакции.* М.: Астрель, 2002. 784 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. М., 1990. С. 384.
5. Липпман У. Общественное мнение / пер. с англ. Т. В. Барчуновой. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. 98 с.
6. Малый академический словарь / гл. ред. А. П. Евгеньева. М.: Институт русского языка Академии наук СССР, 1957–1984.
7. Маслова Г. С. Народная одежда в восточнославянских традиционных обычаях и обрядах XIX – начала XX вв. М.: Наука, 1984. 221 с.
8. Нечаева С. А. Роль культурных стереотипов в ситуации межличностного конфликта: автореф. дис. ... канд. культур. наук. Волгоград, 2004. 24 с.
9. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
10. Орлова О. Г. Стереотипы-представления о России в американском публицистическом дискурсе // *Вопросы когнитивной лингвистики.* № 4 (029) 2011. С. 93–102.
11. Семкин М. А. Роль концептов в формировании стереотипов общественного мнения // *Политическая лингвистика,* № 2(36) 2011. С. 162–165.
12. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры: Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Академический проект, 2001. 590 с.
13. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. М., 1986. С. 459.
14. Ahfaz A. Stable Diffusion Statistics: Users, Revenue, & Growth [2024]/ URL: <https://openaijourney.com/stable-diffusion-statistics/> (дата обращения: 17.08.2024).
15. Baio A. Exploring 12 Million of the 2.3 Billion Images Used to Train Stable Diffusion's Image Generator // URL: <https://waxy.org/2022/08/exploring-12-million-of-the-images-used-to-train-stable-diffusions-image-generator/> (дата обращения: 03.05.2024).

16. Cambridge Dictionaries Online. URL: <http://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 17.08.2024).
17. Manaev G. 28 stereotypes about Russia: Which ring true and which are complete rubbish? // Lifestyle Jan 02 2018. URL: <https://www.rbth.com/lifestyle/327200-stereotypes-definitive-guide-to?ysclid=lutkxv1usp760835486> (дата обращения: 05.05.2024).
18. Nikitina L., Zuraidah Binti Mohd Don, Loh Sau Cheong Exploring Structure and Salience of Stereotypes about Russia // Zeitschrift für Slawistik № 60(1), 1-17 April 2015. URL: [https://www.researchgate.net/publication/274217755\\_Exploring\\_Structure\\_and\\_Salience\\_of\\_Stereo\\_types\\_about\\_Russia\\_Struktura\\_i\\_otlicitelnye\\_osobennosti\\_stereotipov\\_o\\_Rossii\\_na\\_angl\\_azyke](https://www.researchgate.net/publication/274217755_Exploring_Structure_and_Salience_of_Stereo_types_about_Russia_Struktura_i_otlicitelnye_osobennosti_stereotipov_o_Rossii_na_angl_azyke) (дата обращения: 05.05.2024).
19. Nikitina M. The Truth Behind 14 Well-Known Russian Stereotypes. ThoughtCo, Aug. 28, 2020. URL: <https://www.thoughtco.com/russian-stereotypes-4586520> (дата обращения: 05.05.2024).
20. Oxford Dictionaries Online. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: 17.08.2024).
21. Pavlovskaya A. Western Stereotypes of Russia: Historical Tradition and Current Situation (Электронный ресурс) // Россия и Запад: диалог культур: электрон. науч. журн. 2013, №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/western-stereotypes-of-russia-historical-tradition-and-current-situation/viewer> (дата обращения: 17.08.2024).
22. Raj G. What is Stable Diffusion? A Complete Guide on How to Run, Copyright, Use Cases. November 2, 2022. URL: <https://decentralizedcreator.com/what-is-stable-diffusion-a-complete-guide-on-how-to-run-copyright-use-cases/> (дата обращения: 17.08.2024).

УДК 81'2  
ГРНТИ 16.31.02

***В. А. Родин***  
*Санкт-Петербург, Россия*

## **О РОЛИ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА В ИССЛЕДОВАНИИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕРМИНОВ В ОБЛАСТИ СТРОИТЕЛЬНОЙ ТЕХНИКИ**

Настоящая статья посвящена актуализации проблемы применения когнитивного подхода к рассмотрению англоязычных терминологических единиц в области строительной техники. Приводится обзор отечественной и зарубежной литературы по проблеме применения когнитивного подхода в исследовании терминологии, дана её аналитическая оценка. Выявляются основные проблемы, вызывающие затруднения при работе с англоязычными техническими терминами. Обосновывается актуальность применения когнитивного подхода при изучении англоязычных терминов в области строительной техники. Проанализированы некоторые строительно-технические термины с точки зрения механизмов их формирования. Сделан вывод о том, что лексическое оформление большого количества терминов данной области носит метафорический характер.

***Ключевые слова:*** перевод, термины, когнитивный подход, метафора.

***V. A. Rodin***  
*St. Petersburg, Russia*

## **CONSTRUCTION MACHINERY TERMS IN ENGLISH: COGNITIVE APPROACH TO RESEARCH**

This article is devoted to the actualization of the problem of applying a cognitive approach to the consideration of English terminological units in the field of construction machinery. The review of domestic and foreign literature on the problem of applying the cognitive approach in the study of terminology is given, and its analytical assessment is given. The main problems that cause difficulties when working with English-language technical terms are identified. The relevance of the application of the cognitive approach in the study of English-language terms in the field of construction machinery is substantiated. Some construction and technical terms are analyzed from the point of view of the mechanisms of their formation. It is concluded that the lexical design of a large number of terms in this field is metaphorical in nature.

**Key words:** translation, terms, cognitive approach, metaphor.

Терминология играет ключевую роль в закреплении, обновлении и передаче концепций в науке [3, с. 85]. Значение термина, как инструмента познания, довольно велико и многоаспектно. Он обладает информационно-понятийным статусом. Закрепляя информацию в своем содержании, термин позволяет обобщать, передавать и накапливать различного рода научные знания. Вышеупомянутая многоаспектность термина приводит к разноплановости его изучения. Одной из главных проблем когнитивной лингвистики считается связь языка и мышления [2, с. 19]. Основное свойство номинативных знаков, согласно положениям когнитивной лингвистики, заключается в связи языковых знаков с ментальными единицами. В связи с этим, требуется как структурное, так и концептуальное описание терминологических единиц [5, с. 50].

Лингвисты-когнитологи сосредотачивают внимание на языке как общем когнитивном механизме [15, с. 245]. Когнитивистика оказывает большое влияние на исследования языка как отечественных, так и зарубежных исследователей. Обусловлено это, прежде всего очевидным сдвигом в лингвистической науке от прескриптивизма к дескриптивизму [10, с. 22]. Терминоведение не становится исключением. Как отмечает О.Г. Козловская, изучение терминологии в контексте когнитивной лингвистики включает в себя разработку концептуальной модели этой области знаний и определение взаимосвязи между структурами знаний и языковыми формами [11, с. 245]. Терминоведение активно разрабатывает собственные методы, которые либо продолжают развитие методов других наук, на основе которых оно возникло, либо создаются на основе собственных принципов [12, с. 19]. Современные исследователи рассматривают термин как результат профессионального мышления, которые даёт доступ к более сложным концептуальным структурам [6, с. 606].

Обратимся к трудам отечественных исследователей в области когнитивного терминоведения. Понятие «когнитивное терминоведение» впервые фиксируется в трудах С.В. Гринева. Как отмечает ученый, когнитивное направление находится в числе наиболее перспективных терминологических исследований, без которого невозможно изучение эволюции человеческой культуры и цивилизации [4, с. 33]. Дальнейшую разработку данный термин получает в работах В. М. Лейчика, В. Ф. Новодрановой, Н.Н. Болдырева, Е.И. Головановой и т. д. Исследователями поднимаются вопросы о поиске способов

концептуального описания терминологических единиц, а также о теории и методологии их изучения. Ряд исследований, посвященный когнитивному аспекту описания терминов, содержит тезисы, предполагающие восприятие терминов как когнитивно-дискурсивных образований (Т.Г. Борисова, Л.В. Ивина и др.). Такой подход требует глубинного анализа семантики и будет неизбежно сводиться к проблемам внутреннего устройства языка. Ключевыми являются труды Н. Н. Болдырева, посвященные такому понятию, как «антиконцепт». Для этого понятия характерна сложная организация и более детальная вербализация [1, с. 53]. Антиконцепт – это ничто иное, как познавательное противоречие, возникающее на основе анализа специфических, устойчивых характеристик того или иного предмета или явления. В.Ф. Новодранова справедливо отмечает ошибочность сведения содержания антиконцепта к противопоставлению содержанию концепта исходного. По мнению исследователя, наличие/отсутствие признака не является единственным критерием для определения понятий «концепт / антиконцепт» [14, с. 152]. Важную роль играют такие категории, как «соответствие/несоответствие», т.е. степень приближенности к некоей общей норме.

Отметим, что отклонение от нормы (несоответствие) является более концептуально разработанным, многообразно эксплицированным по сравнению с фактом соответствия. Так, к примеру, концепт «нарушение правил» представляется более детализированным по сравнению с концептом «правило», поскольку отклонение от нормы изначально имеет большее число вариаций, а норма является единой.

В исследованиях зарубежных ученых можно выделить несколько основных направлений: социотерминоведение; коммуникативное направление; социокогнитивное направление; фреймовое направление.

Применение принципов социолингвистики к изучению терминологии получило широкое распространение в начале 90-х годов. Требовалось найти такой подход, который, следуя канонам дескриптивизма, мог бы способствовать описанию реального функционирования терминов в текстах. Наиболее известными исследователями в данной области являются: Т. Пихкала, П. Фабер, Ф. Годин и другие. В работах вышеупомянутых исследователей язык рассматривается как исключительно динамическое явление, т.е. ему свойственны регулярные изменения и преобразования [18, р. 25].

Вслед за финскими исследователями, особо отметим роль человеческого фактора в создании и определении терминологии [21, р. 50]. Возникают случаи, при которых один и тот же термин выражает диаметрально противоположные понятия не только в различных областях технической науки, но и в пределах одной научной области. В связи с вышесказанным возникает интерес к изучению такого явления как терминологическая вариативность. Обратимся к исследованиям Ф. Година, посвященным детальному разбору контекстов использования различных вариантов терминов. С точки зрения Ф. Година, вариативность терминов обусловлена некоторыми этническими критериями [19, р. 30]. С данной точкой зрения трудно не согласиться, поскольку именно

принадлежность к разным этносам влияет на конвенционал отдельно взятого понятия в сознании представителей различных лингвокультур. Экстенционал выступает вторичным фактором, рассмотрение которого не всегда имеет смысл в данном контексте [8, с. 22].

В рамках коммуникативного направления термин рассматривается в трех плоскостях: собственно описание термина, отражаемый терминем концепт, ситуативный компонент. Ситуативный компонент предполагает учет таких факторов, как: лексическая и синтаксическая структура, валентность, а также коммуникативный контекст. Идея подхода заключается в необходимости извлечения отдельно взятой терминологической единицы из контекста в целях дальнейшего изучения.

Наиболее яркими представителями социокогнитивного направления в исследовании терминологии являются: Т. Кабре и Р. Теммерман. В попытках расширить возможности терминоведения и, в частности, решить проблему объяснения терминологии естественно-научных дисциплин, Р. Теммерман в своих исследованиях аргументирует в пользу введения таких аспектов, как: категоризация, концептуализация, номинация, а также диахроническое исследование категорий [22, р. 50]. Р. Теммерман очевидно действует в рамках прототипического подхода. В процессе выбора названия для чего-либо, выбор людей неизбежно падает на ту категорию, которая считается наиболее релевантной для описания. Концептуальные репрезентации терминов, в таком случае, носят когнитивный характер [там же, р. 23].

Не менее ярким проявлением когнитивного подхода является фреймовое направление в изучении терминов. Основой здесь выступает извлечение необходимых данных из лингвистических корпусов, а также анализ словарей и других справочных материалов, что даёт основания воспринимать фреймовое направление как носящее прикладной характер. За основу берется дефиниция термина, поскольку она позволяет получить информацию о способах отражения вышеупомянутого специального знания. Неоспоримым преимуществом фреймового подхода является также гибкость, которая заключается в структурировании терминологической информации с учетом её отношения с концептами подобных категорий.

Необходимость изучения терминологии технических отраслей очевидна и не подвергается сомнению. Поэтому релевантным представляется когнитивный подход к рассмотрению англоязычных терминологических единиц в области строительной техники. Отмечено, что наибольшую трудность для перевода представляют собой те англоязычные термины, лексическое оформление которых не соответствует общепринятым правилам, по которым, формируется строительно-техническая терминология. Большинство англоязычных терминов, обозначающих детали и механизмы, «создаются» под влиянием таких наук, как: машиностроение, механика, электротехника и т.д., и имеют в своем составе преимущественно латинские корни: link (соединение), transmission (трансмиссия), engine (двигатель), shaft (вал) и т.д. [20].

Однако, в ходе переводческой работы, было установлено, что существует большая группа специфических терминов, относящихся к конструкции строительных машин, происхождение которых не обусловлено законами вышеупомянутых технических дисциплин. Их лексическое оформление носит метафорический характер, что противоречит требованиям к стилистической нейтральности терминологических единиц. Данный факт затрудняет перевод документации.

В ходе исследования нами был проведен опрос штатных переводчиков компании «АТЛЕТ», специализирующейся на поставке строительной техники и оборудования. Всего в опросе участвовало 5 респондентов. Каждому из сотрудников был задан один и тот же вопрос: «Какие термины вызывают / вызывали у вас наибольшие трудности при переводе? Выпишите как можно больше таких терминов».

Терминологические единицы, совпадающие в ответах респондентов, представлены нами в виде таблицы.

Таблица 1

*Результаты опроса штатных переводчиков компании «АТЛЕТ»*

Термин	Перевод
Arm	Стрела (экскаватора)
Box	Гайка у винта, ступица
Bucket	Ковш
Cap	Беговая дорожка протектора
Drum	Бак для смазочных материалов
Hand	Стрелка прибора
Head	Головка цилиндра, крышка цилиндра, насадка
Swing	Отклонение стрелки прибора
Tail	Габаритные огни

Какие особенности могут быть замечены при анализе указанных терминологических единиц? Главная из них – краткость английских терминов по сравнению с русскими. Она достигается путем упрощения многих понятий, которые в русском языке имеют сложное лексическое оформление. В доказательство подробнее рассмотрим некоторые вышеназванные терминологические единицы. Англоязычные термины *box*, *bucket*, *cap*, *drum*, *hand*, *head*, *tail*, на первый взгляд, не имеют прямого отношения к строительной технике, поскольку являются общеупотребительными: *box* – коробка; *bucket* – ведро; *cap* – шапка; *drum* – барабан; *hand* – рука; *head* – голова; *tail* – хвост.

Рассмотрим примеры употребления данных терминологических единиц в руководстве по эксплуатации к гидравлическому экскаватору СТ195: *Box* – *The right box was broken when moving uphill* [16, p. 20]; *Bucket* – *Measurement is easier*

*if you move the bucket to one side* [16, p. 61]; *Cap – If there is poor contact with the road, check the cap* 16, p. 90]; *Drum – To avoid leakage, check the tightness of the drum.* 16, p. 80]; *Hand – While the engine is warming up, check the hand* 16, p.13]; *Head – When knocking in the cylinder, pay attention to the head* [16, p. 14]; *Tail – You must be clearly visible, check the tail* [16, p. 45].

Актуальным представляется отметить, что при создании терминологической единицы требуется учёт нескольких основных параметров, таких как: объем понятия; способность образовывать связь с другими понятиями конкретной системы; форма термина [17 с. 40]. Будучи терминами, обозначающими основные механизмы строительных машин, данные единицы способны затруднить понимание переводчика, поскольку они, очевидно, носят метафорический характер. Переводчик практически не получает информации о структуре профессионального знания, заложенной в данных терминах. Русская терминологическая система, в отличие от английской, более четко очерчивает границы конкретной технической области, а также подчеркивает необходимость обладать специальными знаниями для её освоения.

Необходимо подчеркнуть, что ни один из приведенных выше англоязычных терминов не соотносится с обозначаемыми ими деталями по форме, а также не отражает их принцип работы. Однако, особое внимание следует уделить терминологической единице *arm – стрела (экскаватора)*. Формирование данного термина также обусловлено вышеописанным упрощением. Несмотря на краткость, его англоязычный вариант представляется, как ни странно, более логичным и полным, по сравнению с русским аналогом.

Какой перевод имеет слово *arm* в отрыве от исследуемого контекста? Это рука человека, от кисти до плеча. Если мы обратимся к руководству по эксплуатации экскаватора, то увидим следующее схематичное изображение термина *arm*:

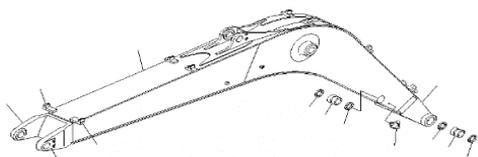


Рис. 1. Гидравлическая стрела экскаватора [9]

Действительно, форма данного рабочего оборудования напоминает согнутую в локте руку. Терминологическая единица *arm* формировалась по тем же принципам сравнения и упрощения, однако, в данном случае, трудность вызывает отнюдь не английский перевод и отсутствие контекста. Русский термин «стрела» вводит переводчика в заблуждение по иной причине. Английский перевод представляется нам более «правильным», как с точки зрения формы (схожесть с рукой), так и с точки зрения содержания (движение стрелы экскаватора напоминает сгибание/разгибание руки в локте). Подобной

схожести с формой или принципом работы данного механизма у русскоязычного термина «стрела» не наблюдается.

Приведенный выше анализ английской терминологической единицы *arm* делает вероятным сценарий, при котором метафора, заложенная в основу технического термина, может содержать необходимую информацию об обозначаемом объекте (детали). Однако исключить вероятность затруднений, которые могут возникнуть у переводчика при работе с подобной терминологической единицей, невозможно.

Метафора способствует становлению концепта в сознании человека, актуализирует его и позволяет провести различного рода аналогии для лучшего понимания сути термина. Большинство сложных, не наблюдаемых ментальных пространств могут быть соотнесены с простыми конкретными наблюдениями с помощью метафоры [7, с. 152]. Однако перевод различного рода технических элементов требует точности и однозначности. Использование метафоры при формировании многих технических терминов является основной причиной трудностей при переводе и появления различных версий одного и того же руководства по эксплуатации, что не всегда считается корректным с точки зрения правил, предъявляемых к его переводу. Исследование базовых терминов определенной области знания, которые составляют основные её концепты, способствует формированию представления об организационных принципах построения конкретной терминологической системы [13, с. 37].

Таким образом, когнитивный подход в исследовании английских терминологических единиц в области строительной техники позволит производить более глубокий анализ процессов их формирования и функционирования. В рамках данного подхода исследователя волнует вопрос о механизмах повышения информационной емкости системы с помощью внедрения в неё неожиданных элементов.

#### Список литературы

1. Болдырев Н. Н. Категориальный уровень представления знания в языке: модусная категория отрицания // Когнитивные исследования языка. Вып. VII. Типы категорий в языке: сб. науч. тр. М.; Тамбов, 2010. С. 45–59.
2. Гатауллина Н.А. Когнитивно-семантические особенности терминологии американского договорного права: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Гатауллина Наталья Анатольевна. СПб., 2021. 205 с.
3. Голованова Е.И. Базовые когнитивные понятия и развитие терминоведения // Вестник Удмуртского университета. 2010. Вып. 2. С. 85–91.
4. Гринев С.В. Терминоведение на пороге третьего тысячелетия // Научно-техническая терминология. 2000. Вып. 1. С. 31–34.
5. Грунина Л.П., Широколобова А.Г. Когнитивный аспект исследования терминов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2010. №1. С. 97–99.
6. Демьянков В.З. Термин «концепт» как элемент терминологической культуры // Язык как материя смысла: сборник статей в честь академика Н. Ю. Шведовой. М., 2007. С. 606–622.
7. Зяблова О.А. Когнитивные аспекты терминологии [Текст] // Когнитивные аспекты терминологии. 2004. №2. С. 41–46.

8. Ивина Л. В. Лингво-когнитивные основы анализа отраслевых терминосистем (на примере англоязычной терминологии венчурного финансирования): учеб.-метод. пособие. М.: Академический проект, 2003. 304 с.
9. Каталог запчастей для гидравлических экскаваторов zapKOMATSU: URL: <https://zapkomat.su/> (дата обращения: 12.11.2023).
10. Киселева С.В., Росянова Т.С. Когнитивный сдвиг в современном зарубежном терминоведении: обзор основных направлений исследования // Вестник Курганского государственного университета. 2018. С.21–25.
11. Козловская О. Г. Когнитивный подход к исследованию термина как инструмента познания // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. 2006. С. 245–247.
12. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. 2-е изд., испр. и доп. М., 2006. 256 с.
13. Миронова М.Ю. Когнитивные и структурно-семантические особенности инвестиционных терминов английского языка в диахронии : лингвокультурный аспект : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Миронова Марина Юрьевна. СПб., 2018. 160 с.
14. Новодранова В.Ф. Проблемы терминообразования в когнитивно-коммуникативном аспекте // Лексикология. Терминоведение. Стилистика: сб. науч. тр., посвящ. юбилею В.М. Лейчика. М.; Рязань, 2003. С. 150–155.
15. Росянова Т.С. Когнитивный подход к рассмотрению термина // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. 2011. С. 105–108.
16. Руководство по эксплуатации к гидравлическому экскаватору СТ195 от 19.02.2022 №1. Санкт-Петербург, АТЛЕТ. 138 с.
17. Сорокина Э. А. Когнитивные аспекты лексического проектирования (к основам когнитивного терминоведения). М.: МГОУ, 2007. 234 с.
18. Cabré, M. T. Terminology: Theory, Methods, and Applications. Amsterdam. John Benjamins Publishing Company. 1999.
19. Gaudin F. Socioterminologie: une approche sociolinguistique de la terminologie. Bruxelles: De BoeckDuculot, 2003.
20. Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/>. (дата обращения: 12.11.2023).
21. Pihkala T. Socioterminology [Электронный ресурс] // Terminfo 1/2001. - Summaries, Nordterm, 2001. URL: <http://www.tsk.fi/tsk/node/224#sosio> (дата обращения: 23.08.23).
22. Temmerman R. Towards new ways of terminology description: the sociocognitive approach. Amsterdam. John Benjamins Publishing Company. 2000.

УДК 81'25  
ГРНТИ 16.31.41

*И. Г. Серова, Е. В. Петров*  
*Санкт-Петербург, Россия*

## **ИМПЛИКАЦИЯ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ПЕРЕВОД: АНАЛИЗ СЕМАНТИЧЕСКИХ И ПРАГМАТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ (НА ПРИМЕРЕ ФИЛЬМА «КАРТЫ, ДЕНЬГИ, ДВА СТВОЛА»)**

В статье рассматривается влияние фактора содержания в высказывании имплицитной информации на его перевод в контексте кинотекста – креолизованного текстового образования. В результате анализа контекстов сделан вывод об осложненности имплицитной информации содержанием в ней как семантического, так и прагматического компонентов,

затрудняющих ее передачу в тексте перевода. В ходе рассмотрения художественного кинотекста «Карты, деньги, два ствола» даётся сравнение переводов высказываний, имплицитной информации, передающих семантику, прагматику, или оба аспекта сразу. На основе этих сравнений сделан вывод о необходимости наличия у реципиентов пресуппозиционных знаний, характерных для носителей той или иной культуры.

**Ключевые слова:** аудиовизуальный перевод, импликация, имплицатура, интерпретация, кинодискурс.

*Irina G. Serova, Evgeny V. Petrov*  
*Saint-Petersburg, Russia*

## **IMPLICATION AND ITS EFFECT ON TRANSLATION: ANALYSIS OF SEMANTIC AND PRAGMATIC ELEMENTS BASED ON «LOCK, STOCK AND TWO SMOKING BARRELS» FILM**

The article focuses on the effects of phrase's implicit component on its translation in the context of cinematic text, which is a type of a creolized text. As a result of comparing a number of contexts it was possible to come to a conclusion that implicit information is complicated as it suggests presence in its structure of both semantic and pragmatic components that are not always possible to translate. Based on «Lock, Stock and Two Smoking Barrels» cinematic text a comparison of several translations has been given, which shows that implication may be difficult for translating due to the fact that it presumes the knowledge of the presuppositions of certain cultural features.

**Key words:** audiovisual translation, implication, implicature, interpretation, cinema discourse.

Термин «импликация» пришёл в лингвистику из логики, что прямо указывает на прагматический потенциал этого явления. В современной лингвистике термин «импликация», в настоящее время отличающийся от смежного с ним «подтекста», получил значение мыслительной операции по соотношению пресуппозиционного компонента высказывания с его буквальным смыслом и условиями коммуникации. Подобная формулировка позволяет предполагать наличие у импликации определённых выводов, имеющих влияние на восприятие информации, поданной имплицитно.

Термину «импликация» смежен выведенный Г.П. Грайсом термин «имплицатура». В его работах «имплицатура» есть обозначение имплицитной информации, заложенной в высказывание говорящим [1, с. 220]. Т.С. Оганезова развивает идеи Грайса и выводит своё определение импликации: процесс образования и выявления имплицитного смысла [3, с. 78]. Апеллируя к В.В. Хворостину, [5, с. 8] она отмечает, что и импликация, и имплицатура – способы проявления текстовой категории имплицитности. Импликация проявляется на уровне предложения или текста, а имплицатура на уровне дискурса [3, с. 78].

Благодаря тому, что имплицатуры способны быть конвенциональными, то есть неотменимыми и обладающими свойствами пресуппозиций, и неконвенциональными, то есть выражающими яркое противопоставление эксплицитной информации, их перевод в рамках любого текста может быть затруднён. В кинотекстах, являющихся по своей природе креолизованными,

интерпретация имплицатуры носит особенный характер, опирающийся на мультиканальное восприятие текста.

Основной задачей переводчика в случае интерпретации кинотекста (как и любого другого текста художественного толка) является вычисление речевых значений с помощью разнообразных стратегий интерпретации. При этом реципиенты перевода должны быть способны при его восприятии прийти к определённом умозаключению относительно услышанного или увиденного. [2, с. 33] Таким образом целью стоит создание интерпретированного текста, который бы при повторной его интерпретации реципиентами перевода не нарушал принципов когерентности и осмысленности и был возможной базой для инференции со стороны зрителя.

Говоря о прагматическом аспекте перевода импликации, нельзя не указать на то, что она намеренно вкладывается говорящим в высказывание. Её восприятие реципиентом сообщения должно являть собой раскрытую интенцию автора [4, с. 2]. Соответственно, в переводе должны присутствовать те компоненты, из которых складывается импликация. Проанализируем несколько отрывков из кинотекста «Карты, деньги, два ствола» за авторством Г. Ричи. В этом кинотексте импликация преимущественно используется как средство передачи юмора, иронии или атмосферы криминального мира Британии.

В сцене фильма, где персонаж – коллектор находит должника, обязавшегося искать работу для выплаты долга, отдыхающим в солярии, он произносит:

«This is one of them high-powered jobs, isn't it?»

Эта фраза одновременно выражает два смысла: эксплицитный вопрос и имплицитную шутку об энергозатратности подобного отдыха – кабинка солярия потребляет много электричества. Передача обоих смыслов важна для понимания персонажа, для обозначения его роли в произведении. Тем не менее, не во всех переводах отображён юмор ситуации. Сравним несколько их них:

«Ну что, нашёл теплое местечко, да?» – перевод Д. Пучкова.

«Это после такой работы ты с трудом ноги волочишь?» – перевод «Neoclassica».

«Спишь или нет? Это так ты вкалываешь, козёл?» – перевод «Позитив-М».

Из трёх переводов только первый задействует как отсылку к текущей ситуации, так и к цели персонажа выбить долг. Тем не менее, передаётся не энергозатратность солярия как электроприбора, а температура внутри него, то есть изменяется семантика высказывания. Несмотря на это, семантический компонент, а именно знание о том, что должник должен был найти работу, передан. О передаче семантики фразы можно говорить и касательно двух других переводов. Наличие семантической компетенции носителей русского и иностранного языков позволяет предположить условия истинности предложения. Для восприятия прагматики оригинального высказывания необходимо наличие пресуппозиции, место которой и занимает юмористический компонент, в то время как два переведенных варианта сообщают лишь внеконтекстную информацию.

Похожая ситуация наблюдается и в переводе следующей фразы:

«I'd feel safer with a chicken drumstick.» – произносит персонаж, являющийся профессиональным поваром, оценивая предложенное ему антикварное ружьё.

Использование фразы «chicken drumstick» в данном контексте намекает на профессию говорящего, характеризует его как приверженного своему делу. Её использование помогает расширить первоначальный смысл фразы, обозначавшей небезопасность использования старого оружия. В некоторых переводах эта импликация не задействована:

«С водяным пистолетом и то надёжнее будет» – перевод Д. Пучкова. Похожие переводы с изменением нескольких слов у «Позитив-М» и «НТВ». В этих переводах очень чётко передаётся факт небезопасности обращения с антикварным оружием, которое может сломаться в любой момент, навредив пользователю.

«Мне с куриной ножкой и то спокойнее» – перевод «ТНТ». В нём полностью передаются семантика и прагматика высказывания, контекстная информация о говорящем, его характер.

В фильме также встречаются случаи передачи автором атмосферы криминального мира Лондона, что совершается вкупе с передачей специфического чёрного юмора:

«Harry has a colleague, a monster of a man, Barry the Baptist. The Baptist got this name by drowning the people for Hatchet». Несмотря на достаточно чёткую формулировку сообщения (Барри получил прозвище за свою манеру разбираться с жертвами), передача семантики и прагматики высказывания может отличаться в разных переводах.

«У Гарри есть коллега, настоящее чудовище, Барри Креститель. Крестителем его зовут потому, что он топит людей для Гарри.» – перевод Д. Пучкова.

«У Гарри был коллега, сущий зверюга, Барри Баптист. Баптистом его звали потому, что он мочил людей» – перевод «Позитив-М».

Первым отличием является передача прозвища персонажа, Баптист или Креститель. В случае первого перевода его автор передаёт смысл прозвища и приближает его к реалиям русского языка. Глагол «baptize» обозначает «крестить», а во время ритуала крещения человека окунают в воду. К тому же слово «Баптист» не имеет для носителей русского языка столь близкой связи с концептом крещения, с этим процессом, что несколько затрудняет возможность передачи смысла высказывания. В контексте британских реалий, где гораздо чётче выражено разделение на ветви христианской религии, именно баптисты проводят обряд крещения с помощью окунания в воду, в то время как в других разновидностях религии этот ритуал может быть связан просто с обливанием. В этом случае переводчики стоят перед выбором: передать семантику импликации, пожертвовав прагматическим аспектом или с меньшей точностью передать семантику, но включить прагматический компонент. Авторы второго перевода также используют эмоционально окрашенный глагол «мочить», в данном случае являющийся эвфемизмом для «убивать», но в то же время передающий связь с водой – будучи креолизированным текстом, кинофильм способен включить в свою

структуру образы, подкрепляющие вербальную информацию, чему здесь и служит сцена с окутанием жертвы Барри в воду.

Резюмируя выше сказанное, мы делаем вывод о том, что передача имплицитной информации в переводе кинотекста часто сталкивается со следующей трудностью: не всегда возможно передать как семантику, так и прагматику скрытого смысла высказывания. Несомненно, авторы переводов способны передать заложенное в текст сообщение, а визуальный компонент кинофильма часто является удобным инструментом для подкрепления этой информации, но ввиду возможного отсутствия у носителей разных культур пресуппозиций о культурных особенностях и языках друг друга, перевод не является совершенно точной трансляцией сообщения автора, включающей в себя все компоненты в их абсолютной полноте. Тем не менее, каждый перевод способен побуждать реципиентов на задействование механизмов интерпретации, способствующих формированию у каждого из зрителей собственной интерпретации кинотекста.

#### Список литературы

1. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1985. Лингвистическая прагматика. №16. С. 217–237.
2. Кубрякова Е.С. Инференция // Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М.: Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. С. 33–35.
3. Оганезова Т.С. Проблема отграничения имплицитности от смежных понятий и явлений // Гуманитарные исследования. Астрахань, 2011. № 2 (38). С. 75–84.
4. Умерова М.В. Импликация в семантической структуре текста // Вопросы филологических наук. 2010. № 6. С. 95–100.
5. Хворостин Д.В. Скрытые компоненты смысла высказывания: принцип выявления: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск: ЧелГУ, 2006. 22 с.

УДК 81'1  
ГРНТИ 16.41.21

*О. Н. Чалова*  
*Минск, Республика Беларусь*

### **НОРМАТИВНАЯ ОЦЕНКА В РУССКО- И АНГЛОЯЗЫЧНОМ НАУЧНОМ ДИАЛОГЕ**

Статья посвящена выявлению некоторых аспектов функционирования высказываний, выражающих нормативную оценку в англо- и русскоязычном научном диалоге. В работе выделяются разновидности нормативной оценки с учетом нескольких параметров (объект, содержание, способы выражения и прагматические задачи оценки). Такой анализ может позволить расширить наши представления об аксиологической составляющей научного диалога, об универсальных свойствах диалогических форм научной коммуникации.

**Ключевые слова:** научный диалог, нормативная оценка, русский язык, английский язык

*Oksana N. Chalova*  
*Minsk, Republic of Belarus*

## NORMATIVE EVALUATION IN RUSSIAN AND ENGLISH SCIENTIFIC DIALOGUE

The article is about identifying functional aspects of speech acts expressing a normative evaluation in Russian and English scientific dialogue. The paper identifies varieties of normative evaluation, taking into account several parameters (the object, the content volume, ways of expression and pragmatic functions of evaluation). An analysis of this kind may help us expand our understanding of the axiological component of scientific dialogue as well as of the universal properties of dialogical forms of scientific communication.

**Key words:** scientific dialogue, normative evaluation, Russian, English.

### ***Введение.***

Необходимость исследования научного диалога в межкультурном аспекте обусловлена важностью осмысления сходств и различий между его национальными вариантами, учет которых (сходств и различий) может позволить оптимизировать международное общение в сфере науки.

В фокусе настоящего исследования находятся аксиологические параметры англо- и русскоязычного диалога, а именно такая разновидность оценочных значений, как нормативная оценка, которая представлена в изучаемом типе общения достаточно широко, что обусловлено спецификой научного дискурса.

**Нормативная оценка** предполагает характеристику объекта с точки зрения его соответствия / несоответствия определенным нормам (правильный – неправильный, нормальный – ненормальный и др.), например: *А у нас в русском языке и элитарной новой литературе сразу возникает его отторжение на уровне поползновений, потому что всё, что не классика, то не соответствует нашим нормам и не может существовать, а у вас получается, что может.*

Несмотря на то, что исследователи уделяют достаточное внимание проблеме оценки в научном дискурсе (Е. М. Вольф, Н. Д. Арутюнова, Н. В. Ильина, Т. В. Маркелова, Е. А. Чернявская [1–5] и др.), на материале научного диалога она исследована лишь фрагментарно (Н. А. Александрова, Е. Г. Задворная, Л. Н. Маслова [6–8] и нек. др.), в основном с отношении своей векторной направленности (положительной или отрицательной), а также средств выражения, в то время как частнооценочные смыслы [1, с. 75], актуализирующиеся в научном диалоге, пока не получили должного освещения в лингвистике.

В связи с этим **целью** настоящей работы является выявление аспектов функционирования нормативно-оценочных речевых действий, представленных в англо- и русскоязычном научном диалоге.

### ***Методы исследования.***

Нормативно-оценочные действия могут быть описаны с точки зрения нескольких критериев (объект, способы выражения и содержание нормативной оценки), с опорой на **контекстуальный анализ**. В качестве **материала** исследования используются стенограммы современных англо- и русскоязычных научных дискуссий в разных отраслях знаний [9–17].

### ***Результаты и их интерпретация.***

Остановимся на обозначенных критериях описания нормативно-оценочных высказываний подробнее.

#### **1. Объект нормативной оценки.**

Объектом нормативной оценки в научном диалоге становятся как аспекты профессиональной деятельности ученых (*В науке есть много механизмов, которые приносят деньги тем проектам, научным коллективам, которые занимаются актуальными исследованиями* [9]), так и изучаемых ими явлений (*The good news, which is, of course, also a very painful news, is that for a cancer to develop for a normal cell to develop into a cancer cell, it may take 10, 15 years, in multiple different mutations* [10]), причем первая (профессионально ориентированная оценка) обычно является **реактивной** – направленной на характеристику действий партнера, а не собственной деятельности (*Вы осмеливаетесь уничтожить и Флоренского, и Лосева, и Вежбицкую, основываясь на буквально некоторых частных вещах. Мне кажется, что это недостаточное обоснование* [11] – в приведенном примере представлена ссылка на несоответствие некоторых положений аргументатора содержательным критериям, высокой степени обоснованности), в результате чего ссылка на соответствие или несоответствие норме превращается в удобное средство выражения согласия или несогласия с оппонентом.

#### **2. Способы выражения нормативной оценки.**

В научном диалоге нормативная оценка может иметь как прямое (эксплицитное), так и косвенное (имплицитное) выражение. **Прямая нормативная оценка** репрезентируется посредством эксплицитных ссылок на норму или отсутствие нормы, то есть содержащих специальную лексику, предназначенную для описания нормативных требований (*норма, нормальный, стандарт, стандартный, optimal, abnormal, weird, unusual* и под.): *И там и там группы продолжают получать финансирование вне зависимости от результатов. Есть стандартная вещь. ВШЭ получает ежегодно лот... [12]* К **имплицитным способам** передачи оценочных смыслов целесообразно относить апелляции к норме, не содержащие лексических маркеров, в семантике которых изначально присутствует нормативно-оценочный компонент: *Therefore there are so many different associations that you make when you recall your memories throughout your life* [13]. В данном случае оценка развития ситуации, осуществляемая посредством сочетания слов *so many different associations*, имплицитно характеризует определенное положение дел как стандартное.

#### **3. Содержание и прагматические задачи нормативной оценки.**

Как явствует из последних двух примеров выше, в научном диалоге имплицитная и эксплицитная оценки отличаются не только по способу выражения, но и по характеру своего содержания и прагматических задач. Так, эксплицитная оценка обычно носит **аксиологический характер**, то есть ориентирована на определение ценности объекта (на его квалификацию с позиций «хорошо / плохо»): *Если можно каким-то образом чуть-чуть развернуть вот эту странную ситуацию, о которой вы сообщили, ссылаясь на свои исследования* [14]. В свою очередь, имплицитная оценка, как правило,

является *дескриптивной (описательной)*, указывающей на объективные свойства объекта, нередко на его количественные параметры (*Expert teachers do things and put things in the domains of learning pretty rapidly and you will learn about that tomorrow* [15]). Так, наречие *rapidly* является средством репрезентации оценки исключительно дескриптивного характера, описывающей сложившуюся ситуацию как типовую на текущий момент.

#### 4. Объем нормативной оценки.

В научном диалоге семантический объем слов, репрезентирующих нормативную оценку, варьируется от широкого (*стандартный, аномальный, standard, strange* и др.) до узкого (*актуальный, быстрый, relevant, healthy* и др.). Первые являются средством актуализации *общей* нормативной оценки, характер которой конкретизируется только в контексте, в то время как вторые – маркерами частной оценки. *Частная* оценка уточняет параметры описания объекта без опоры на контекст. Так, частнооценочные лексемы наподобие *нерелевантный, медленный, unhealthy, slow* очевидно характеризуют объект с точки зрения его соответствия тематическим, медицинским и количественным нормам соответственно и не являются контекстно зависимыми. В то же время общеоценочные слова *нормальный, типичный, nonstandard, typical* и под. используются для характеристики объекта в отношении его соответствия самым разным нормам. Например, одно и то же прилагательное *нормальный / normal* может функционировать с целью указания на соответствие объекта медицинским нормам (*The doses used are massive compared to the doses that would be used in a normal anesthetic induction* [16]), социальным требованиям (*Оно может считаться частью нормального социального порядка* [14]) и мн. др.

#### 5. Совмещение с другими видами оценок.

В научном диалоге нормативная оценка обычно пересекается с другими видами оценок, например интеллектуальной, описывающей объект с точки зрения его способности оказывать воздействие на интеллектуальную сферу субъекта: *Я видел его злые ответы на нормальную критику* [17]. В данном случае прилагательное *нормальный* предполагает, в том числе, и соответствие критики содержательной норме и фактически сближается по смыслу с прилагательным *конструктивный* как средством интеллектуальной оценки.

#### **Выводы.**

Таким образом, нормативная оценка представлена как в англо-, так и русскоязычном научном диалоге в достаточно диверсифицированном виде, что подчеркивает степень ее значимости в научной диалогической коммуникации. Принципиальных различий между нормативно-оценочными речевыми действиями в англо- и русскоязычном научном диалоге обнаружено не было, что свидетельствует об универсальном характере нормативной оценки в изучаемой разновидности общения.

#### **Список литературы**

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988.
2. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. М.: Наука, 1985. 246 с.
3. Ильина Н. В. Структура и семантика оценочных конструкций. М.: Русский язык, 1982. 84 с.

4. Маркелова Т. В. Семантика оценки и средства ее выражения в русском языке. М.: Правда, 1996. 87 с.
5. Чернявская Е. А. К вопросу о семантике оценки и способам ее выражения в современном русском языке. М.: Просвещение, 2001. 147 с.
6. Александрова Н. А. Об оценке в научной дискуссии // Общие и частные проблемы функциональных стилей / под ред. М.Я. Цвиллинг. М.: Наука, 1986. С. 153–158.
7. Задворная Е. Г. Эмоциональная оценка в научном диалоге // Профессионально ориентированное обучение межкультурной коммуникации: теория и практика / редкол.: Е. В. Баланович (отв. ред.) [и др.]. Минск: МГЛУ, 2022. С. 88–93.
8. Маслова Л. Н. Выражение согласия / несогласия в устной научной коммуникации: гендерный аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М.: МГЛУ, 2007. 27 с.
9. Как изменит кризис мировую экономику и экономическую науку. URL: <https://polit.ru/lectures/2009/05/21/econom.html> (дата обращения: 03.05.2024).
10. Nanotechnology, Medicine, and Ethics. URL: <https://bioethicsarchive.georgetown.edu/pcbe/transcripts/june07/session5.html> (дата обращения: 03.05.2024).
11. Русский грех и русское спасение. URL: <https://polit.ru/lectures/2009/08/13/rokojanije.html/> (дата обращения: 03.05.2024).
12. Конкурсная поддержка науки: как это происходит. URL: <https://polit.ru/lectures/2009/06/11/onischenko.html> (дата обращения: 03.05.2024).
13. Biology of freedom. URL: <http://philoctetes.org/documents/Biology%20of%20Freedom.pdf> (дата обращения: 03.05.2024).
14. Проблема абортивной модернизации и мораль. URL: <https://polit.ru/lectures/2008/11/21/gudkov.html> (дата обращения: 03.05.2024).
15. How people learn: Math/Science Partnerships Workshop. URL: [https://mspnets-static.s3.amazonaws.com/math\\_6\\_27\\_04.doc](https://mspnets-static.s3.amazonaws.com/math_6_27_04.doc) (дата обращения: 03.05.2024).
16. Physicians and Execution: Highlights from a Discussion of Lethal Injection. URL: [https://ir.lawnet.fordham.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1713&context=faculty\\_scholarship](https://ir.lawnet.fordham.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1713&context=faculty_scholarship) (дата обращения: 03.05.2024).
17. Сталинский проект для Прибалтики. URL: <https://polit.ru/lectures/2009/01/13/pribalt.html> (дата обращения: 03.05.2024).

## ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА: АСПЕКТЫ И ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ

УДК 81'37  
ГРНТИ 16.01.33

*Л. Ю. Масловская*  
*Минск, Республика Беларусь*

### ПРОБЛЕМА СЕМАНТИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ И ОПРЕДЕЛЕНИЕ ГРАНИЦ И СТРУКТУРЫ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «НАЗВАНИЯ БОЛЕЗНЕЙ»

В статье проводится обзор литературы по теории поля, рассматриваются разные точки зрения на решение вопросов организации словарного состава языка, определяются принципы разграничения, а также дифференциальные признаки лексико-семантического поля, лексико-семантической группы и тематической группы, определяется место лексико-семантической группы «названия болезней» в русском и английском языках и её структура, даётся первичная семантическая классификация названий болезней.

**Ключевые слова:** система, лексико-семантическое поле, лексико-семантическая группа, тематическая группа, структура, субструктура, архисема, интегральный компонент, сема, классификация.

*Ludmila Y. Maslovskaya*  
*Minsk, Republic of Belarus*

### THE PROBLEM OF SEMANTIC ORGANISATION OF THE LEXICON AND DETERMINATION OF THE BOUNDARIES AND STRUCTURE OF THE LEXICO-SEMANTIC GROUP “NAMES OF DISEASES”

The article reviews the literature of the field theory, considers different points of view on solving the issues of organizing the language vocabulary, defines the principles of distinguishing lexico-semantic field, lexico-semantic group and thematic group, determines the place of the lexico-semantic group “names of diseases” in Russian and English languages and its structure, introduces a primary semantic classification of disease names.

**Key words:** system, lexico-semantic field, lexico-semantic group, thematic group, structure, substructure, archiseme, integral component, seme, classification.

Понимание лексики как системы нашло своё практическое воплощение в исследовании лексико-семантических групп (далее – ЛСГ), тематических групп (далее – ТГ), семантических полей (далее – СП), которые органично входят в состав языка, являясь частью его внутренней формы. Целью нашего исследования стало определение границ лексико-семантического поля, лексико-семантической группы и тематической группы, а также осуществление попытки определения границ лексико-семантической группы «названия болезней в русском и английском языках».

За последние годы только в БГУ по вопросам организации словарного состава языка защитили работы: В. В. Криворот «Закономерности номинации транспортных средств (на материале русского, английского и французского языков)» [10], Фан Сян «Закономерности номинации болезней в языках разных типов» [20], С. В. Перова «Закономерности формирования тематической группы “безалкогольные напитки” [16] в истории русского и английского языков» и др. В одних работах рассматриваются языковые явления, в других – явления внеязыковой действительности. Как видно из постоянно растущего числа диссертационных работ на тему лексико-семантической классификации и предметно-бытовой классификации лексического состава языка, тема разграничения понятий лексико-семантического поля, лексико-семантической группы и тематической группы вызывает особый научный интерес у лингвистов. Новые исследования используют то, что было приобретено предшественниками. Поэтому основное внимание мы обратим на классические исследования, попробуем разобраться в том, какой смысл вкладывают в понятие предыдущие поколения лингвистов.

Теорию лексико-семантического поля исследовали: Й. Трир, А. Йоллес, В. Порциг, Л. Вайсгербер, А. Лерер, Ф. П. Филин, А. А. Уфимцева, Н. Г. Долгих, З. Н. Вердиева, Э. В. Кузнецова, Л. М. Васильев, С. Г. Шафиков, А. М. Кузнецов, С. М. Толстая, С. В. Кезина, Д. Кристал, Т. И. Вендина, М. А. Кронгауз, А. К. Башарина, Г. С. Щур, Р. И. Хашимов.

По проблеме разграничения и характеристике выделения дифференциально таких понятий как ЛСП, ЛСГ и ТГ существует разные взгляды. Систематизировать их очень сложно. Например, под «семантическим», вернее «понятийным» полем Й. Трир понимает «структуру определённой понятийной сферы или круга понятий». Такое «понятийное поле» не имеет в плоскости языка своей особой, соответствующей ему внешней формы проявления. Такие большие понятийные сферы, проецируясь на языковую плоскость, членятся, приобретая более строгую понятийную очерченность, образуя тем самым менее крупные «понятийные поля» [26, с. 4]. Большинство исследователей сходится во мнении, что СП – это самое обширное объединение или совокупность слов разных частей речи, объединённых общностью содержания и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений (З. Н. Вердиева, Э. В. Кузнецова, А. М. Кузнецов, Т. И. Вендина, И. В. Буйленко, Р. И. Хашимов) [6; 13; 12; 5; 2; 22]. С. В. Кезина рассматривает СП как «систему систем, в которой можно выделить микросистемы» [9, с. 85]. Г. С. Щур считает, что в качестве полей в лексике выступают «определённые функционально-инвариантные группы – такие объединения лексем на основании общего дифференциального признака, которые репрезентируют межклассные отношения типа: красный – краснота – краснеть – красно. По функциональному основанию все эти лексемы входят в несколько классов, называемых частями речи. Независимо от того, назвать ли объединения по инвариантному признаку – полем, а по функциональному – классом, очевидно, что эти группы

пересекаются. При этом то, что называется полем, покрывает несколько классов и, следовательно, не тождественно классу» [24, с. 102–103].

В публикациях Ф. П. Филина [21], Н. Г. Долгих [7], И. С. Торопцева [17], С. В. Кезиной [9], М. А. Кронгауза [11], Г. С. Щура [24] выделяются дифференциальные признаки СП: объединение слов разных частей речи, семантические поля связаны друг с другом по принципу иерархического подчинения (более широкие и более узкие поля); как система систем СП отличается динамичностью, открытостью и гибкостью; наличие общего дифференциального признака (общей семы) у данных элементов и наличие аттракции; в поле входят новые семы (денотативные компоненты значения или интенционал), они связываются с прежними, возникают новые пучки значений – семантическое пространство поля увеличивается; членимость поля на центральные и периферийные субструктуры.

Описание лексики с точки зрения полевой организации предполагает выделение лексико-семантических групп, а их изучение и взаимодействие осознаётся лингвистами как одна из главных задач лексикологии.

Теория ЛСГ детально представлена в трудах Ф. П. Филина, А. А. Уфимцевой, Л. М. Васильева, Л. В. Быстрова, Н. Д. Капатрука, В. В. Левицкого, Д. Т. Липатова, В. И. Супруна, Р. С. Репецкой, В. В. Банкевича, З. Н. Вердиевой, Э. В. Кузнецовой, И. А. Никандровой, И. В. Буйленко, Р. И. Хашимова.

Одни исследователи рассматривают ЛСГ как разновидность (частное проявление категории поля) семантических полей (Л. В. Быстрова, Н. Д. Капатрук, В. В. Левицкий, Л. М. Васильев, С. М. Толстая, А. М. Кузнецов). «Термином ЛСГ можно обозначать любой семантический класс слов (лексем), объединённых хотя бы одной общей лексической парадигматической семой (или хотя бы одним общим семантическим множителем)» [4, с. 110].

Другая группа исследователей полагает, что лексико-семантические группы представляют собой участки семантического поля или микрополя, состоящие из лексических единиц, значения которых покрывают более узкую по сравнению с лексико-семантическим полем семантическую область. Также отмечается, что ЛСГ, как и ЛСП имеют центр и периферию (Р. И. Хашимов, И. В. Буйленко). И. А. Никандро́ва под ЛСГ понимает «класс слов одной части речи, имеющих в своих значениях общий интегральный (ядерный, идентифицирующий) семантический компонент или компоненты и типовые уточняющие дифференциальные (разграничительные) компоненты» [15]. Другие учёные (А. А. Уфимцева) считают объединения слов в ЛСП и ЛСГ равноправными. «Лексико-семантическая группа» как и лексико-семантическое поле «не имеет постоянных, чётко очерченных границ» [19, с. 223]. Также необходимо отметить наличие расхождений в вопросе определения ЛСГ, в частности, синонимично употребляются такие термины, как семантическое поле, лексико-семантическая группа, тематическая группа. «Термин “поле” часто употребляется недифференцированно, наряду с терминами «группа» (лексико-семантичес.

группа, тематич. группа), «парадигма» (лексико-семантичес., синтаксич. парадигма) и др.» [12, с. 380–381].

Наиболее удачным определением ЛСГ считаем определение, предложенное Р. И. Хашимовым. Под лексико-семантическими группами языковед понимает объединения слов внутри семантических полей или тематических групп, которые не имеют признаков экстралингвистической соотнесённости, характеризуются одним и тем же набором сем. Семантическая близость, слитность членов ЛСГ обусловлена синонимическими отношениями, общностью лексико-семантических вариантов [22, с. 212].

Вслед за Д.Т. Липатовым, Э. В. Кузнецовой, И. А. Никандровой, Р. И. Хашимовым мы будем придерживаться мнения, что ЛСГ – явление целиком языковое, каждая ЛСГ представляет собой микрополе, состоящее из лексических единиц одной части речи, значения которых покрывают более узкую по сравнению с лексико-семантическим полем семантическую область, и имеющие центр и периферию. ЛСГ имеют в своих значениях достаточно общий интегральный (ядерный, идентифицирующий) семантический компонент или компоненты и типовые уточняющие дифференциальные (разграничительные) компоненты, а также характеризующиеся широким развитием функциональной эквивалентности и регулярной многозначности (процесса актуализации вторичных компонентов значения слов, возникающего у лексических единиц в рамках определенного контекста). Лексико-семантическая группа, включая в себя слова одной части речи, будет представлять собой участок лексико-семантического поля, меньший по объёму, чем всё поле.

Что касается соотнесения понятий «лексико-семантическая группа» и «тематическая группа», то одни лингвисты их разграничивают. Например, Ф. П. Филин утверждает, что «разный характер семантического взаимодействия слов в ЛСГ и ТГ содействует их более точному разграничению. В ЛСГ происходит дифференциация общего значения, в ТГ родового обозначения, поэтому ведущие отношения в ТГ – родо-видовые, а в ЛСГ – синонимические. Синонимы обозначают одно понятие, а вот наличие в ЛСГ слов слова, обозначающего родовое понятие не обязательно» [21, с. 234–235]. Как отмечает Д. Т. Липатов «ЛСГ – явление целиком языковое, а тематические словарные группы – явление скорее логическое, это объединения, классифицированные обычно по содержанию обозначаемых ими понятий» [14, с. 51].

Другие лингвисты отождествляют ЛСГ и ТГ, полагая, что «при ближайшем рассмотрении многие тематические группы слов оказываются лексико-семантическими» [23, с. 14]. Наличие «темы», объединяющей слова в группу, оказывается свойственной как ЛСГ, так и ТГ; слова, передающие родовые и видовые понятия, есть и в ЛСГ, и в ТГ; отношения свободной связи могут наблюдаться в обоих видах групп [1, с. 31].

Мы придерживаемся выдвинутой в работах Ф. П. Филина [21], а вслед за ним и Е. В. Ивановой [8] точки зрения о том, что важнейшей семантической связью в рамках любой тематической группы является иерархическая связь по линии «род – вид» между обозначением более широкого множества (более

общего родового понятия), так называемым гиперонимом, и обозначениями подчиненных ему подмножеств, входящих в это множество, т.е. «именами видовых понятий» - гипонимами. Анализировать тематические группы можно с различными целями, в связи с чем будет меняться и их состав. А ЛСГ характеризуется высокой степенью семантической спаянности, классифицировать произвольно такие группы нельзя. «Семантическая близость, слитность членов ЛСГ обусловлена синонимическими отношениями, общностью лексико-семантических вариантов» [22, с. 212].

Опираясь на проведенное исследование, мы выяснили, что названия болезней могут относиться к лексико-семантической группе, так как объединяют слова одной части речи (абстрактные существительные), имеющие в своих значениях общий интегральный (ядерный, идентифицирующий) семантический компонент или компоненты и типовые уточняющие дифференциальные (разграничительные) компоненты.

Для создания первоначальной классификации названий болезней, мы обратились к научным публикациям, где раскрывается состав ЛСГ «названия болезней человека». Чтобы уточнить понятийную сферу, что охватывает названия болезней, некоторые языковеды проводят тематическую классификацию лексики. Например, в диссертационном исследовании Т. А. Трафименковой в основу классификации названий болезней человека положены семантический и словообразовательный принципы. Основными признаками, что позволили исследователю засчитать наименования в ЛСГ и объединить их в тематические группы, стали отношения к типу заболевания и отношения заболевания к разным системам и органам человека. В соответствии с типом заболевания автор выделяет два класса номинаций болезней человека: воспалительного и невоспалительного характера, которые в свою очередь делятся в соответствии со спецификой их образований (характера основ и образовательных аффиксов) [18, с. 7–9].

Трафименкова рассматривает терминологию болезней в семантическом и словообразовательном аспектах, но предложенный набор тематических групп охватывает только медицинские термины латинского и греческого происхождения. Обиходные народные термины, с выявлением национальной специфики и средств общеупотребительного языка, в этой типологии отсутствуют.

Поэтому для нас представляет интерес классификация Фан Сян, предложенная в диссертационной работе «Закономерности номинаций болезней в языках разных типов». Отбор лексики из толковых словарей путём сплошной выборки осуществлялся на основе семантического критерия. Согласно с наблюдениями Фан Сян, многочисленные названия болезней характеризуются выразительной мотивацией. Зная значение мотиватора, легко догадаться почему заболевания носят такие названия. К мотивированным названиям болезней принадлежат, например, те, в семантическую структуру которых входят антропоморфические семы (прозрачная часть слова, в которой раскрыта мотивация), такие как ‘профессиональная принадлежность человека’,

‘социальный статус’ и т. д. В состав классификации вошли как научные названия болезней так и народные [20].

Опираясь на рассмотренную классификацию названий болезней в диссертации Фан Сян, мы создали первоначальную классификацию ЛСГ «названия болезней» в русском и английском языках, включающую на этом этапе исследования только мотивированные названия, в дефинициях которых есть маркеры *заболевание, нарушение, расстройство, состояние, отклонение, повреждение, недомогание, недуг, хворь, немощь*. Наличие в определении слова таких маркеров как *повреждение, поражение* (‘повреждение кожи или тканей тела от внешнего воздействия, поражения’) [27, с. 1085], примененных в отношении живого организма, сигнализируют о его принадлежности к лексико-семантической группе с базовым словом, или архисемой, *болезнь* [4, с. 63]. Из источников фактического материала, таких как «Большой толковый словарь русского языка» под ред. С.А. Кузнецова, «Оксфордский толковый словарь для изучающих язык на продвинутом уровне», «Словарь употребления английского языка Merriam-Webster», «Русско-белорусский толковый словарь медицинских терминов для студентов медицинских учебных учреждений», мы отбирали также и названия, значения отдельных компонентов которых свидетельствуют о причине, среде, переносчике болезни.

В ЛСГ «названия болезней» мы включили группы мотивированных слов русского и английского языков, объединённых такими семами:

‘профессиональная деятельность больного как причина болезни’: англ. *pneumoconiosis or coal miner’s disease* ‘пневмокониоз или болезнь шахтёров’, *silicosis* ‘силикоз’, *asbestosis – a disease of the lungs caused by breathing in asbestos dust* ‘асбестовый пневмокониоз’; русск. *пневмокониоз* – ‘группа хронических профессиональных заболеваний лёгких, обусловленных долгим вдыханием производственной пыли: асбестовой – *асбестоз*, кварцевой – *силикоз*, угольной – *антропокоз*, оксида железа – *сидероз*’;

‘симптом’: *elephantiasis* ‘слоновость’ (элефантиаз или слоновая болезнь) – заболевание, которое характеризуется значительным увеличением объема отдельных частей тела (чаще ног), англ. *spotted fever* ‘корь’ (дословно ‘пятнистая лихорадка’) – сопровождается сыпью на теле, русск. *водянка* – состояние, при котором жидкость скапливается в пространствах внутри тела и заставляет его набухать;

‘больное место, больной орган’: англ. *appendicitis* ‘аппендицит’ – воспаление аппендикса (червеобразного отростка слепой кишки), *lung fever* ‘крупозная пневмония’ (дословно ‘лихорадка в лёгких’), *bellyache* ‘кишечная колика’ (дословно ‘боль в животе’), русск. *пульпит* – воспаление пульпы зуба, *грудница* (мастит) – воспаление грудных желёз;

‘цвет как симптом болезни’: англ. *yellow plague* ‘желтуха’ (дословно ‘желтая чума’), *blue disease* ‘цианоз’ (дословно ‘синяя болезнь’), русск. *белокровие* (лейкемия или лейкоз) – заболевание крови, при котором резко увеличивается количество белых кровяных шариков, *краснуха* – сопровождается красноватой сыпью на теле;

‘причина болезни’: англ. *iron deficiency anemia* ‘малокровие’ (дословно ‘железодефицитная анемия’), *milk sickness* ‘лактозная интолерантность’ (дословно ‘молочная болезнь’), русск. *тромбоз* – образование тромбов в кровеносных сосудах;

‘возбудитель или переносчик болезни’: англ. *chlamydia* ‘хламидиоз’ – вызывается хламидиями (внутриклеточными паразитами), *rabbit fever* ‘туляремия’ (досл. ‘кроличья лихорадка’), русск. *актиномикоз* – вызывается актиномицетами (патогенными микроорганизмами);

‘фамилия того, кто открыл симптомы болезни’: *Alzheimer’s disease* ‘болезнь Альцгеймера’ – разновидность старческого слабоумия, проявляющаяся полным слабоумием с прогрессирующим распадом памяти и корковыми очаговыми расстройствами, которую описал немецкий психиатр Алоис Альцгеймер.

Единицы с семой ‘географическое расширение’: англ. *Kyasanur Forest disease* ‘болезнь кьясанурского леса’ – клещевая вирусная геморрагическая лихорадка, распространяемая клещами в юго-западных районах Индии, русск. *сибирская язва* – получила название из-за региона расширения, когда в XVIII – XIX вв. в России этой болезнью была охвачена значительная часть западной Сибири.

Названия болезней с семой ‘среда передачи болезни’: англ. *camp fever* ‘сыпной тиф’ (дословно ‘лагерная лихорадка’), русск. *ветряная оспа* – сопровождается обильной сыпью, распространяется воздушно-капельным путём, ветром.

Таким образом, выделение дифференциальных признаков СП и ЛСГ, а также разграничение понятий *лексико-семантическое поле*, *лексико-семантическая группа* и *тематическая группа* дали возможность утверждать, что лексические единицы, которые обозначают названия болезней, входят именно в состав ЛСГ. Структура ЛСГ носит иерархический характер, что было подробно продемонстрировано на примере разбиения ЛСГ «названий болезней» на более мелкие подгруппы по определённому семантическому признаку при составлении нами первичной классификации. В состав классификации вошли как научные названия болезней, так и народные. Мотивировка названий оказалась различной, причём не только при межъязыковом сопоставлении, но и при внутриязыковом.

#### Список литературы

1. Банкевич В. В. К вопросу о соотношении лексико-семантических и тематических групп // Семантика слова и предложения: межвуз. сб. науч. тр. Л.: Ленингр. гос. пед. ин-т, 1985. С. 30–35.
2. Буйленко И. В. Лексико-семантические объединения слов. Волгоград: Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». №5(19). Декабрь, 2012. С. 89–92.
3. Быстрова Л.В., Капатрук Н.Д., Левицкий В.В. К вопросу о принципах и методах выделения лексико-семантических групп слов // Филол. науки. 1980. № 6. С. 75–78.
4. Васильев Л.М. Теория семантических полей // Вопросы языкознания. 1971. № 5. С. 105–113.
5. Вендина Т.И. Введение в языкознание. М.: Высшая школа, 2005. 216 с.
6. Вердиева З. Н. Семантические поля в современном английском языке: учеб. пособие. М.: Высш. шк., 1986. 118 с.

7. Долгих Н.Г. Теория семантического поля на современном этапе развития семасиологии // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. 1973. № 1. С. 89–98.
8. Иванова Е. В. Структурно-семантические и лингвокультурные характеристики англоязычной бытовой лексики: на материале лексико-семантической группы «посуда»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара: Междунар. ин-т рынка, 2011. 22 с.
9. Кезина С.В. Семантическое поле как система // Филологические науки. 2004. № 4. С. 79–86.
10. Криворот В. В. Закономерности номинации транспортных средств (на материале русского, английского и французского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск: БГУ, 2015. 27 с.
11. Кронгауз М. А. Семантика: учеб. 2-е изд., испр. и доп. М.: Academia, 2005. 350 с.
12. Кузнецов А.М. Поле // Большой энциклопедический словарь. Языкознание. М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. С. 380–381.
13. Кузнецова Э. В. Лексикология русского языка: учеб. пособие для филол. фак. ун-тов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк., 1989. 216 с.
14. Липатов Д.Т. Лексико-семантические группы слов и моносемные поля синонимов // Филол. науки. 1981. № 2. С. 51–57.
15. Никандрова И. А. О соотношении понятий «функционально-семантический класс слов» и «лексико-семантическая группа» // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. Вып. 3. 2010. С. 173–177.
16. Перова С. В. Закономерности формирования тематической группы «безалкогольные напитки» в истории русского и английского языков: дис. ... канд. филол. наук. Минск: БГУ, 2022. 194 с.
17. Торопцев И. С. Словопроизводственная модель. Воронеж: Воронеж. ун-т, 1980. С. 55–56.
18. Трафименкова Т. А. Терминология болезней как объект ономаσιологического, семантико-парадигматического и лексикографического исследования: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Брянск. гос. ун-т им. ак. И. Г. Петровского. М.: Орел, 2008. 20 с.
19. Уфимцева А. А. Опыт изучения лексики как системы (на материале английского языка). М.: Акад. наук СССР, 1962. 287 с.
20. Фан Сян. Закономерности номинации болезней в языках разных типов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск: БГУ, 2018. 27 с.
21. Филин Ф.П. О лексико-семантических группах слов // Езиковедски исследования в чест на акад. Стефан Младенов, София, 1957. С. 234–235
22. Хашимов Р. И. Семантическое поле слов и его элементы // Филол. науки. Вопр. теории и практики, 2015. № 4-2. С. 209–213.
23. Шмелев Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики: на материале русского языка. М.: Наука, 1973. 280 с.
24. Щур Г.С. Теории поля в лингвистике. М.: КД «ЛИБРОКОМ», 2009. 216 с.
25. Lehrer A. Semantic fields and Semantic Change. Coyote Papers: Volume 04 (1983): Tucson, Arizona, 1974. P. 119–128.
26. Trier J. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes: von den Anfängen bis zum Beginn des 13. Jahrhunderts. Heidelberg: Winter, 1973. 347 s.
27. Большой толковый словарь русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед.; сост., гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.
28. Варанец В. І. Руска-беларускі тлумачальны слоўнік медыцынскіх тэрмінаў. Гродна, 2011. 232 с.
29. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1999. 939 с.
30. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка. М., 2014. 800 с.
31. Hornby A. S. Oxford advanced learner's dictionary. 9th ed. Oxford: Oxford Univ. Press, 2015. 1820 p.

## СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПЕРЕХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ ОЦЕНОЧНЫХ ГЛАГОЛОВ

В статье рассматривается образование оценочных глаголов в результате семантических переходов, которые, преобразуя исходную семантику предиката, отражают мотивированность, продуктивность, тривиальность или нетривиальность самого перехода. Материалом для исследования послужили оценочные глаголы русского и английского языков, отобранные из современных толковых словарей. Глаголы, способные в ходе семантической деривации давать производные оценочные значения, принадлежат различным тематическим группам, однако их наполняемость варьируется и неоднородна. Делается предположение, что тематическая группа во многом определяет модели регулярной многозначности оценочных глаголов как в русском, так и в английском языках.

**Ключевые слова:** многозначность, семантическая деривация, семантический переход, оценка, глагол.

*Tatiana V. Nikitenko*  
*Minsk, Belarus*

## SEMANTIC SHIFTS IN THE FORMATION OF EVALUATIVE VERBS

The article focuses on the formation of evaluative verbs as a result of semantic shifts which change the original meaning of the verb, as well as display the motivation, productivity, triviality or non-triviality of the shift itself. The evaluative verbs of the Russian and English languages, selected from modern monolingual dictionaries, serve as the material for the study. Verbs that produce evaluative meanings as a result of semantic change belong to different domains and their members are different in number. It is concluded that domains largely determine if semantic shifts producing evaluative verbs in both Russian and English become recurrent.

**Key words:** polysemy, semantic derivation, semantic shift, evaluation, verb.

**Введение.** Объективный мир членится человеком с точки зрения его ценностного характера и является социально обусловленным. Оценка, представляя ценностный аспект значения языковых выражений, накладывается на объективное содержание языковых единиц [1, с. 5–6]. Оценочная лексика представляет исследовательский интерес для лингвистов во многих аспектах, однако чаще всего исследуются механизмы ее возникновения, особенности функционирования, а также набор семантических сфер, привлекаемых для осмысления оценки.

Одним из наиболее продуктивных способов образования оценочных слов является семантическая деривация. В работе исследуется образование некоторых оценочных глаголов в результате семантического перехода, который, помимо преобразования исходной семантики предиката, отражает мотивированность, продуктивность, тривиальность или нетривиальность самого

перехода. Оценочные глаголы русского и английского языков отобраны из толковых словарей [2; 6], иллюстративные примеры взяты из электронных корпусов текстов. Рассматривая аспекты формирования оценочных значений, в первую очередь когнитивные, раскрывается сущность многозначности, что приводит к попытке выйти за пределы лингвистики, увидеть механизмы познавательной деятельности человека. В этом состоит актуальность предпринятой работы.

**Методы исследования.** При проведении исследования использовался описательный метод. Особую ценность для данной работы представляет подход Московской семантической школы к описанию предикатов, а также идеи когнитивной лингвистики.

**Результаты и их интерпретация.** Семантическая деривация соединяет значения слова в единое иерархически устроенное целое [3, с. 159], тем самым помогая проникнуть в процессы познания и интерпретации человеком окружающей действительности. В исследовании семантической деривации ставится вопрос о направлении отношения производности между значениями и о правилах перехода от производящих значений к производным, таким образом, семантическая деривация позволяет связать разные значения одного слова друг с другом и восстановить семантическое единство слова [4, с. 12]. Изучение регулярной многозначности позволяет выявить различные наиболее типичные семантические переходы как в рамках одного языка, так и на материале нескольких языков.

Глаголы, способные в ходе семантической деривации давать производные оценочные значения, принадлежат различным тематическим группам. Известно, что тематическая группа задает целый ряд свойств глагола: модель управления, таксономическую категорию, модели его регулярной многозначности.

Приведем примеры некоторых тематических групп на материале русского языка (с указанием производного оценочного значения глагола):

1) глаголы перемещения в пространстве (*бродить* ‘скитаться’; *кочевать* ‘перемещаться из одного места в другое, не находя должного применения; скитаться, бродяжничать’), в том числе объектного перемещения (*тащить* ‘носить с собой’; *тянуть* ‘выполнять какие-л. обязанности, обычно трудные’);

2) глаголы перемещения, ориентированные относительно исходного пункта (*вылазить* ‘не вовремя или не к месту оказываться на виду’; *выступать* ‘высказываться, не соглашаясь, оспаривая что-л.’);

3) глаголы положения в пространстве (*виснуть* ‘настойчиво добиваться расположения, взаимности’);

4) глаголы физиологического действия: питания (*жрать* ‘есть жадно и много о человеке’), питья (*лакать* ‘пить спиртные напитки в большом количестве, невоздержанно’) и др.

Наполняемость тематических групп неоднородна по количеству членов и может варьироваться.

Сопоставляя производящее и производное значения рассматриваемых глаголов, можно отметить, что первое обычно характеризуется нейтральным стилистическим статусом (редко книжным, пр. *подвизаться*), второе – производное оценочное, как правило, имеет разговорную квалификацию, в том числе стилистически сниженную, что свидетельствует о функционировании оценочных глаголов в первую очередь в обыденном повседневном общении. Ср.: *окопаться* производное – ‘сделав земляные укрепления, укрепиться в них’ и производящее – ‘избегая чего-л., укрыться, найти себе спокойное, удобное место’.

Замечено, что зооморфная метафора широко распространена в экспрессивно-оценочной характеристике человека. Зоонимы становятся производящей базой не только существительных (*ушак* ‘об упрямом, глупом человеке’ *свинья* ‘о человеке, поступающем низко’), но и действий. Ср.: *брехать* ‘врать; говорить вздор’; *гавкать* ‘говорить злобно; бранить’; *каркать* ‘предсказывать неудачу’; *лаять* ‘бранить, ругать’; *роиться* ‘беспорядочно толпиться’ и др. В английском языке находим подобные семантические переходы: *(to) bark* ‘лаять’ ‘бранить, рывкать’; *(to) croak* ‘каркать; квакать’ ‘ворчать; предсказывать неудачу’; *(to) fawn* ‘(особенно о собаке) выражать радость, виляя хвостом’ ‘лебезить перед кем-л.’; *(to) wheedle* ‘вилять хвостом’ ‘обхаживать, выманивать лестью’; *(to) swarm* ‘роиться (о пчелах)’ ‘толпиться’.

Как показывают примеры выше, в русской и английской картинах мира наблюдаются доминантные когнитивные модели. При этом даже аналогичный семантический переход может отличаться знаком оценки. Например, глагол *жуужжать* неодобрительно функционирует в значении ‘надоедливо повторять, твердить что-л.’. Ср.: *Никто не воспитывал и не жуужжал на ухо: не трогай это, поставь на место то* (В. Савич. Табуретка мира // «Ковчег»). В семантической структуре английского соответствия *buzz* наблюдаем подобный переход: ‘(о насекомых) производить дребезжащий звук крыльями’ ‘повторять, говорить о чем-л.’, однако прагматический эффект производного значения другой, о чем также упоминается в словарной дефиниции глагола – ‘to talk in an excited way about something’ [5]. Ср.: *After the ship returns home, Ooofan scientists study the pictures, buzz excitedly, and try to imagine the details of our world* (L. Basch. The great magazine shoot-out).

Наиболее интересными представляются случаи семантических переходов, которые не всегда являются очевидными, но, как показывает языковой материал, отличающиеся регулярностью. Так, глаголы *бродить* ‘скитаться; блуждать’ (исходное значение ‘медленно передвигаться’), *блуждать* и др. связаны с бесцельным движением, отсутствием маршрута пути. Они становятся производящей базой значения ‘переходить с одного на другое, не сосредотачиваясь на ком- или чем-л.’. Ср.: *Какая-то мысль бродила в нем, неопределенная и оттого тревожащая, и не давала ему покоя* (А.А. Олейников. Велькино детство); *Никогда он не верил ни в какие привороты, но теперь его мысль все чаще блуждала в этих жутковатых понятиях, которые дотопе не играли в его жизни никакой роли* (А.А. Уткин. Крепость сомнения).

В английском языке среди вариантных соответствий *wander*, *roam* наблюдается схожее семантическое развитие, в результате которого происходит изменение субъекта ситуации. Первоначальное значение *wander* – ‘to go about from place to place without any fixed course’, *roam* – ‘to move about aimlessly’. В основном значении у обоих глаголов обнаруживается интегральная сема ‘отсутствие цели движения’. В современном употреблении английские глаголы допускают переносное значение ‘переходить с одного на другое, не сосредотачиваясь на ком-, чем-л.’, что подтверждают дефиниции в толковых словарях и реальные случаи словоупотребления. Ср.: *His thoughts seemed to wander out of control... They were watching him* (Burley, W J. Wycliffe and the Windsor Blue); *My thoughts began to roam vaguely, in loose disorder* (Р.Н. Hayne. Poems). Очевидно, данная модель ‘передвигаться без определенной цели’ ‘переходить с одного на другое, не сосредотачиваясь на ком-, чем-л.’, в основе которой лежит антропоцентричная метафора, достаточно продуктивна.

**Заключение.** Глаголы, производящие оценочные значения путем семантической деривации, принадлежат различным тематическим группам, которые неоднородны по своему составу. Тематическая группа во многом определяет модели регулярной многозначности оценочных глаголов как в русском, так и в английском языках. Наиболее частым случаем семантического развития, в результате которого появляется оценочное значение, является изменение субъекта ситуации.

#### Список литературы

1. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. 2-е изд., доп. М.: Едиториал УРСС, 2002. 260 с.
2. Новейший большой толковый словарь русского языка / [авт. и рук. проекта, гл. ред. С. А. Кузнецов]. СПб.: Норинт; М.: РИПОЛ: РИПОЛ классик, 2008. 1536 с.
3. Падучева Е. В. Динамические модели в семантике лексики. М.: Языки славянской культуры, 2004. 608 с.
4. Розина Р. И. Семантическое развитие слова в русском литературном языке и современном сленге. М.: Азбуковник, 2005. 301 с.
5. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 30.04.2024).
6. Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles: 2 vol. / ed. by L. Brown (ed.-in-chief) [and others]. 6<sup>th</sup> ed. New York: Oxford University Press, 2007. Vol. 1: A – M; Vol. 2: N – Z. 3742 p.

*А. Ю. Пыхтина*  
*Москва, Россия*

## **АССОЦИАТИВНАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ В ИССЛЕДОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА**

Статья посвящена исследованию языковой картины мира в сознании современного человека. Рассматриваются методы психолингвистических исследований, в частности, ассоциативная лексикография. Подчеркивается роль ассоциативного эксперимента; рассматривается применение метода цепочечного ассоциативного эксперимента в изучении языкового сознания и языковой картины мира. Описывается экспериментальное исследование (применение цепочечного ассоциативного эксперимента), анализируются полученные результаты. Делается вывод о предметном мышлении современного носителя языка.

**Ключевые слова:** языковая картина мира; ассоциативная лексикография; цепочечный ассоциативный эксперимент; предметное мышление.

*Anna Y. Pykhtina*  
*Moscow, Russia*

## **ASSOCIATIVE LEXICOGRAPHY IN THE STUDY OF THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD**

The article is devoted to the study of the linguistic picture of the world in the consciousness of a modern person. The methods of psycholinguistic research, in particular, associative lexicography, are considered. The role of associative experiment is emphasized; the application of the method of chain associative experiment in the study of linguistic consciousness and the linguistic picture of the world is considered. An experimental study (application of a chain associative experiment) is described, and the results obtained are analyzed. The conclusion is made about the objective thinking of a modern native speaker.

**Key words:** linguistic worldview; associative lexicography; chain associative experiment; objective thinking.

Изучение языковой картины мира, сложившейся, бытующей и видоизменяющейся в коллективном сознании носителей языка, представляется одной из важнейших задач современных психолингвистических исследований. Вследствие того, что язык не только сопровождает, но и делает возможным все многообразие направлений человеческой деятельности, именно в языковой картине мира как «исторически сложившейся в сознании языкового коллектива и отраженной в языке системе образов и представлений человека об окружающей его действительности, способе концептуализации действительности, обозначении репрезентированной в языке реальности» [9, с. 722] находит отражение миропонимание данного этнического коллектива; более того, усваивая систему языка ребенок усваивает и систему заключенных в ней смыслов, вследствие чего совокупность всех элементов языка становится «призмой, интерпретирующей мир в соответствии с мировидением носителей

языка» [9, с. 722]. Кроме того, изменения в социальной, политической, культурной сферах жизни, развитие науки, рост промышленности и т. д. неизбежно трансформируют фрагмент языковой картины мира, причем, как индивида, так и социума [1; 2; 3]. Поэтому, с уверенностью можно предположить, что анализ языковой картины мира позволяет в значительной степени выявить мировоззренческие установки индивида и социума.

Одним из методов ее изучения является психолингвистический эксперимент, так как «ассоциативно-вербальная сеть, построенная по материалам ассоциативного тезауруса, дает четкое представление об устройстве языкового сознания / обыденного образа мира и может рассматриваться в качестве модели языковой картины мира (языкового сознания)» [10, с. 14]. Подобные исследования позволяют выявить личностные смыслы, которыми носитель языка наделяет ту или иную языковую единицу, понять, в какую систему образов, представлений и понятий она встроена в индивидуальном сознании, а значит, лучше понять внутренний мир современного человека, особенности его мышления и психики.

Значимость данных исследований объясняется тем, что, «обращаясь в ходе экспериментов непосредственно к носителю языка, ученый получает возможность выявить процессы, происходящие в языковом сознании индивида» [8, с. 52]. Однако, на наш взгляд, именно цепочечный ассоциативный эксперимент позволяет более полно и глубоко раскрыть содержание того или иного понятия в индивидуальном сознании носителя языка, так как «выявляет компоненты в ассоциативном значении слова, которые в свободном или направленном ассоциативном эксперименте не проявляются»; кроме того, его использование «дает четкую информацию об иерархической структуре ассоциативного значения слова» [4, с. 60].

В нашем исследовании приняли участие 69 человек; первую группу составили 19 юношей и 20 девушек от 17 до 25 лет; вторую – 13 мужчин и 17 женщин старше 55 лет; в течение не более чем одной минуты они должны были записать все появившиеся в сознании образы-ассоциации на стимул «портрет дипломата» (данное словосочетание было предложено потому, что дипломатия является одним из ключевых факторов существования и благополучия любого государства; кроме того, именно понимание дипломатических процессов и отношение к ним демонстрируют мировоззренческие взгляды носителя языка на окружающую его реальность).

Было получено 268 реакций (142 реакции в первой группе и 128 во второй).

С уверенностью можно предположить, что первый возникший в сознании образ наиболее ярко и убедительно показывает место слова-стимула как понятия или представления в иерархической структуре фрагмента языковой картины мира индивида; вторая зафиксированная участником реакция, по всей видимости, находится на стыке ядерной и периферийных зон; последующие реакции, вероятно, можно отнести к периферии психологически реального значения слова, поэтому полученные ответы были распределены соответственно по этим трем группам. Несомненно, все зафиксированные участниками

эксперимента ассоциации требуют осмысления и тщательного анализа; ассоциации, появившиеся в сознании респондента не в первые секунды после предъявления слова-стимула, а в качестве третьего, четвертого и т. д. образа, раскрывают глубинные, по-видимому, неосознаваемые самим индивидом, но, тем не менее, сформированные в его языковом сознании связи между явлениями действительности. Однако, в рамках данного исследования нами была поставлена задача проанализировать ядерные или находящиеся на стыке ядра и периферии компоненты значения.

Реакции, зафиксированные участниками первой группы (17–25 лет) под номером один: *говорит о политике; мужчина в костюме; официальный вид; сильный человек; очень солидный и строгий мужчина; толстый мужчина, у которого расходятся пуговицы в районе пупка; уверенный и образованный; пунктуальный; солидный; умный человек с определенным опытом работы; живет в большом доме; высокий большой человек; мужчина лет 40-50; костюм; портфель; мужчина, лет 30-35; Путин; официально-деловой стиль; костюм; портфель; человек в строгом черном костюме; костюм; солидный; девушка с опрятной внешностью, которая доброжелательна и уверена в себе; высокий/высокая; богатый; ухоженный; умный; человек высокий с чемоданом; в костюме; умный ответственный человек; мягкие черты лица; строгий в костюме; серьезность; квадрат; должностное лицо; четкая аргументированная позиция; международная политика.*

Реакции, зафиксированные участниками первой группы в качестве второго слова или словосочетания: *черные ботинки; костюм; человек 45 лет; ездит в командировки; объективный взгляд на ситуации; важный; легко говорит на разных языках; в костюме; деловой образ; черно-белое; строгий овал лица; ухоженность; строгая одежда; ответственный; уравновешенность; пунктуальный; деловой костюм; много бумаг; рисунок: строгий, высокий; строгий; социальный облик; сила воли; лидер; пиджак и очки; личные достижения; статус; костюм; мужчина 35–45 лет; ухоженность; самоуверенный на публике; уверенность в себе; темный костюм и галстук; профессионал; статусность; мужчина в дорогом костюме и галстуке; переговоры; всегда на публике; может сказать что думает; дорогой галстук и часы.*

Реакции участников второй группы, зафиксированные респондентами первыми: *высокообразованность; с умным лицом; остроумие; холодный расчет; подтянутый; всегда опрятно одет; мужчина; строгий костюм; серьезный; богатый; коммуникабельный; спокойный, выдержанный; солидный важный человек; воспитанность; расторопный; говорун; желчный; путешественник; искусство; дружба народов; флаг; актерское мастерство; высокое качество; коньяк; брифинг; политическая воля; знающий языки; великолепное знание истории своего государства и других; патриотизм.*

Реакции, зафиксированные участниками второй группы под номером два: *много знает; умеет поддержать любую беседу; умен; умный; видение различных вариантов; элегантно одет; юмор тонкий; себе на уме; внешние хорошие данные; МИД; выдержка; учтив; иностранные языки; имеет чувство*

*юмора; хорошо одет; деловой строгий костюм; душа компании; манеры; любознательность; владеет дипломатическим языком; настойчивый и успешный; усталый взгляд; никогда не повышает голос; рукопожатие; одет по последней моде, но элегантно; воспитание; всегда держит себя в руках; знает разные иностранные языки; всегда в делах; письменный набор.*

Наибольшее число реакций оказалось так или иначе связано с тремя смысловыми блоками: внешний облик дипломата, высокие интеллектуальные способности, моральные и поведенческие характеристики. Между двумя группами наблюдаются кардинальные различия, демонстрирующие значительное несовпадение в видении и понимании окружающего мира: в первой группе (от 18 до 25 лет) было получено суммарно 57 реакций (из 78 по первым двум ассоциациям и из 142 всех полученных реакций), касающихся внешнего облика представителя дипломатической службы, во второй группе (участники старше 55 лет) – 14 (из 60 и 128 соответственно). Реакцию, имеющую отношение к высоким интеллектуальным способностям, продемонстрировали суммарно 7 участников первой группы и 27 участников второй. Реакции, связанные с моральными и поведенческими характеристиками дипломата, продемонстрировали суммарно 9 участников первой группы и 5 участников второй.

Опираясь на результаты проведенного экспериментального исследования, можно предположить, что языковая картина мира как индивида, так и социума, представляет собой сложное, с одной стороны устойчивое, с другой – подверженное изменениям явление; при этом изменения в языковой картине мира неизбежно ведут к трансформации языкового сознания индивида и социума, так как «нельзя отрицать динамичность языкового сознания – как у отдельных представителей этнокультурной общности (в индивидуальном онтогенезе), так и у этноса в целом» [5, с. 123]. С изменением условий существования социума меняется и картина мира носителей языка, что неизбежно отражается в системе языка и в языковой картине мира представителей данного сообщества. Так, в сознании молодых людей проявилась тенденция к предметной фиксации не только материального явления, но и абстрактного понятия; значительная часть современной молодежи воспринимает мир и мыслит предметно. В связи с чем можно говорить о предметном мышлении, то есть, о сведении абстрактных понятий к наглядным чувственным образам, которыми носитель языка оперирует в повседневной жизни и с помощью которых познает окружающую действительность и свой внутренний мир. В то же время, такие понятия, как интеллектуальные способности или моральные качества человека, практически не находят прямого выражения в потоке зафиксированных участниками первой группы ассоциаций; представление о дипломате, в большинстве случаев, сводится к перечислению внешних атрибутов, связанных в сознании индивида со словом-стимулом. Эта связанность, по всей видимости, опирается на зрительный образ – картинку, вероятно, увиденную в средствах массовой информации; таким образом, можно предположить, что «слово в познавательной деятельности значительного числа

современных носителей языка вторично по отношению к зрительному образу, что, в свою очередь, обедняет язык и снижает глубину постижения окружающего нас мира» [7, с. 766]. Внутренне целостная иерархически организованная структура концепта заменяется совокупностью случайных эквивалентных по смысловой нагрузке наглядных элементов.

Дальнейшее исследование языковой картины мира с помощью методов и возможностей ассоциативной лексикографии позволяет не только увидеть запечатленную в языке систему образов и представлений носителей языка об окружающей действительности, но также дает возможность лучше понять внутренний мир современного человека.

#### Список литературы

1. Бубнова И. А. Индивидуальный «образ мира» как объект психолингвистического анализа // Язык. Сознание. Коммуникация. М., 2012. С. 57–69.
2. Бубнова И. А. Функциональная неграмотность: неучтенные риски или запланированный результат? // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2019. № 17. С. 23–31.
3. Бубнова И. А., Красных В. В. Человек говорящий в свете психолингвокультурологического подхода // Материалы X Международного Конгресса Международного общества по прикладной лингвистике. 2013. С. 55–56.
4. Виноградова О. Е., Стернин И. А. Психолингвистические методы в описании семантики слова. Воронеж, 2016. 160 с.
5. Гарбар И. Л. Образ сознания «счастье / happiness» через призму ассоциативных экспериментов // Перевод. Язык. Культура: материалы VI международной научно-практической конференции. СПб., 2015. С. 123–126.
6. Леонтьева А. В. Рефлексия в ментальном и языковом конструировании действительности: предпосылки и грани семантической диффузности // Вопросы когнитивной лингвистики. 2015. № 2(43). С. 40–45.
7. Пыхтина А. Ю. Применение экспериментальных методов в рамках когнитивных исследований // Когнитивные исследования языка. 2022. № 3(50). С. 764–767.
8. Пыхтина А. Ю. Психологически реальное значение слова «дипломат» по результатам экспериментального исследования // Российская психолингвистика: итоги и перспективы: материалы XX Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М., 2022. С. 52–53.
9. Стариченок В.Д. Большой лингвистический словарь. Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 811 с.
10. Уфимцева Н. В., Балясникова О. В. Языковая картина мира и ассоциативная лексикография // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание, 2019. Т. 18. №. 1. С. 6–22.

*П. А. Семенов*  
*Санкт-Петербург, Россия*

**КОНЦЕПТЫ «БЛАГО» И «ДОБРО»  
В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА XVIII ВЕКА  
(К 90-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ В. В. КОЛЕСОВА)**

В статье на примере истории слов *благо*, *добро* и их производных в русском литературном языке XVIII в. рассматривается проблема семантического развития концепта. Автор считает, что исходный образ (этимон) определяет всё последующее семантическое развитие этих слов. Исходный образ определил и возможность синонимического сближения основ *добр-* и *благ-*, и основную линию, по которой шло их семантическое и стилистическое размежевание.

**Ключевые слова:** картина мира, концепт, этимон, благо, добро, семантическая эволюция.

*P. A. Semenov*  
*Saint-Petersburg, Russia*

**THE CONCEPTS «BLAGO» AND «DOBRO» IN THE RUSSIAN  
LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD OF THE XVIII CENTURY  
(TO THE 90TH ANNIVERSARY OF V.V. KOLESOV'S BIRTHDAY)**

The article discusses the problem of semantic evolution of a concept by the example of the history of the words *blago*, *dobro* (*good*) and their derivatives in the Russian literary language of the XVIII century. The author argues that the initial image (etymon) determines all subsequent semantic development of these words. The initial image determined both the possibility of a synonymous convergence of the bases of *blag-* and *dobr-*, and the main line along which their semantic and stylistic demarcation went.

**Key words:** picture of the world, concept, *blago*, *dobro* (*good*), semantic evolution.

**1. Вступительные замечания.** 90 лет назад – 10 апреля родился Владимир Викторович Колесов (1934–2019), выдающийся филолог-русист, историк русского языка, профессор Санкт-Петербургского университета. Начиная с 90-х гг. прошлого века Владимир Викторович активно интересовался проблемами концептологии, относительно молодой в то время области междисциплинарных исследований. Концептологию В. В. Колесов определял как «когнитивное учение о концептах, представляющих собою *сущности* общенародного подсознательного, выраженного вербально в словах и грамматических формах родного языка» [7, с. 10]. Следовательно, объектом концептологии являются слова и грамматические формы этнического языка, а предметом – *концепты* как ментальные сущности, являющиеся элементами *концептосферы*, или *языковой картины мира* [7, с. 15–17].

Преимуществом школы В. В. Колесова является *исторический подход* к категории концепта и языковой картины мира в целом. По словам В. В. Колесова, «современный историк, понимая древнерусское слово как однозначный *термин*,

напрямую связанный с *понятием*, не увидит за этим словом ускользающего в стилистических вариантах *словесного образа* или символа» [5, с. 220].

В настоящей статье предметом анализа будут концепты «благо» и «добро» в русской языковой картине мира XVIII в. Материалом для наших наблюдений над историей слов *благо* и *добро* и их производных послужили данные исторических словарей русского языка [14], панегирическая литература Петровского времени [11], поэзия XVIII в. [12], оды М.В. Ломоносова [9] и художественная проза второй половины XVIII в. [13].

**2. Этимоны концептов.** Впервые термин «концепт» появляется у В.В. Колесова в статье «Концепт культуры: образ – понятие – символ» (1992) [см.: 6, с. 57–72], поводом для написания которой послужил сборник «Логический анализ языка: культурные концепты», выпущенный московскими когнитивистами. В этой статье В.В. Колесов полемизирует с учеными, по сути приравнивающими концепт к понятию. В результате их реконструкции «культурных концептов» «неисторичны и поэтому не могут нести национальной окраски» [6 с. 60]. Свое понимание концепта В.В. Колесов тесно привязывает к слову этнического языка, максимально сближая с потебнианской категорией «внутренняя форма слова», «зерно первосмысла», «этимон», т. е. некий изначально «схваченный» сознанием признак, положенный в основу наименования: «Концепт есть то, что не подлежит изменениям в семантике словесного знака, что напротив диктует говорящим на данном языке, определяя их выбор, направляет мысль, создавая потенциальные возможности языка-речи» [6, с. 67]. В «Философии русского слова» (2002) ученый уточняет понимание концепта, опять-таки сближая его с внутренней формой: «внутренняя форма есть инвариант, который приближается к концепту, но тоже еще не есть концепт. Концепт есть чисто семантическая мотивировка, взятая вне формы – сущность при явлении в содержательных своих формах» [5, с. 52]. Такими «содержательными формами», через которые проходит путь семантического развития «каждого ключевого слова национального языка», являются, по мнению В.В. Колесова, *образ, понятие и символ* [5, с. 53–74].

Следовательно, отправной точкой анализа истории слова в языке должна быть реконструкция исходного «образа», или этимона корней «благ» и «добр». Дадим краткую этимологическую справку. М. Фасмер [16, с. 188] и П.Я. Черных [17, с. 92] связывают *-благ-* с и-е *\*bhelg* ‘блестеть, сверкать, сиять’ и о-сл. *\*běl* ‘белый’, сопоставляя с др.-инд. *bharagas* ‘блеск, сияние’, латышским *balgans* ‘бледноватый’, греч. φλέγω, лат. *fulgor* ‘горю, пылаю’. В.В. Колесов разделяет точку зрения Бернекера, сопоставляя *благой* с *большой* (в сравнительной степени – *болии*). Этимология основы *-добр-* менее спорна: в славянских языках ее связывают с *доба* ‘время, пора’ (ср.: *удобный, подобно, надобно*); в готском – *gadaban* ‘подобать, подходить’, *gadofts* ‘приличествующий, подходящий’ [16, с. 520–521]. Таким образом, общеславянское *\*dobr-* «первоначально значило что-то вроде ‘годный’, ‘подходящий’, отсюда ‘доброкачественный’, ‘добротный’» [17, с. 258].

Как видно уже из сопоставления этих этимологий, исходный «образ» определил и возможность синонимического сближения основ *добр-* и *благ-*, и основную линию, по которой шло их семантическое и стилистическое размежевание: семы 'годный', 'доброкачественный', 'добротный' способствовали развитию у основы *добр-* и производных «материальных», «вещественных» значений, тогда как идея света, сияния, лежащая в основе значения корня *-благ-*, способствовала развитию «идеальных» значений.

Если принять трактовку В.В. Колесова, то *благо* первоначально имело значение 'довольство', 'богатство' (т.е. «количественная» сторона добра), а *добро* – «качественное» значение. У В.В. Колесова в «Словаре русской ментальности» *добро* – «материальное воплощение *блага*, полезное (*добротно*) и нужное (*надобно*), но противопоставленное наилучшему (*благо*) и вредному (*зло*)» [8, с. 205]. Церковнославянская форма *благо*, противопоставленная восточнославянскому *болого*, стала в русском языке «выражением абстрактно высокой степени добра» [8, с. 44]. История слов *благо*, *добро* и их производных в древнерусском языке основательно исследована В.В. Колесовым в монографии «Древняя Русь: наследие в слове. Добро и зло» (2001). Как отмечает ученый, уже в первых славянских переводах с греческого «*благ-* закрепляется за духовным, небесным, божественным, *добр-* – за земным, вещественным, человеческим проявлением жизни» [4, с. 108].

Интересно, хотя и небесспорно, сопоставление с английским (шире – общегерманским) концептом «блага» (Good): англ. *good* возводят к общегерманскому корню *\*gadh* [10, с. 227], для которого реконструируют значение собирания (ср. англ. глагол *gather*), что «позволяет выявить исходную метафору и основанную на ней когнитивную схему блага у германцев как накопления, прежде всего, вечно добра» [3, с. 114]. Там, где у русских мы имеем удвоение (ср.: *правда и истина, совесть и сознание, благо и добро* и др.), в западноевропейских языках, как правило, имеется один концепт.

**3. Распределение образований с корнями «благ» и «добр» в текстах XVIII в.** Во всех текстах XVIII в. образования с корнем «благ» (как лексемы, так и отдельные словоформы) значительно преобладают над производными с корнем «добр». Ср. данные о количестве употреблений этих единиц в разных жанрах:

	Образования с -благ-	Образования с -добр-
Панегирическая литература Петровского времени	521	102
Оды М.В. Ломоносова	70	25
Поэзия XVIII в.	253	165
Проза вт. пол. XVIII в.	718	379

Однако весьма показательно, что если в панегириках Петровской эпохи образования с *-благ-* в пять раз превышают количество образований с *-добр-*, то в одах Ломоносова это преобладание сокращается до 2–2,5 раз, а в поэзии

XVIII в. в целом просветительской прозе второй половины XVIII в. образования с -благ- преобладают над производными с -добр- уже менее чем в 2 раза.

**4. Панегирическая литература Петровского времени.** Панегирики Петровской эпохи продолжает традицию книжно-славянского типа древнерусского литературного языка [2, с. 163–164]. Сказывается эта традиция и в использовании образований с корнями -благ- и -добр-. Как уже было сказано, лексемы корнем -благ- значительно преобладают над образованиями с -добр-. Но помимо количественного преобладания следует обратить внимание и на качественную специфику их использования в этих текстах.

1) Закономерно использование образований с -благ- в библейских цитатах и реминисценциях: ... *не един, глаголю, **благодуществуя**, воспевает с псаломником: «Коль **благ** бог Израилев, правим сердцем! Мне же в мале неподвижастеся нозе, в мале не пролияшася стопы моя» (192). Аврааме бо оное дело по тому было велико, яко он странных, чуждых, неизвестных, ни едино **благо** сотворивших ему приемляше (264); Красны бо суть нозе **благоствующих** мир, **благоствующих** **благая** (264).*

2) К церковно-книжной традиции восходит и употребление славянизма *благо* преимущественно в форме множественного числа, что, с одной стороны, обуславливается тенденцией к абстрагированию, характерной для церковной литературы, с другой – подчеркивает множественность и неисчислимость *благ*, исходящих от Бога: *Аще убо во вся времена, камень точащъ источники радости и веселия, небо тя отечеству твоему дарова. Но паче дне нынешняго: дне, егоче сотвори господь, нескудно напаяемъ от изобилия **благ** и услаждения дому твоего (150); и весма в болезни торжествовал, яко несумнительный **вечных** **благ** наследник (298).*

3) Той же задаче абстрагирования служит субстантивированное употребление имени прилагательного – *(вся) **благая***: *Забываются все мимошедшии скорби за нашедшая безмерная и безчисленная **благая** (197); Разделил убо творец земная своя **благая** (238); Принесеши ли ему что от имений твоих, но он **благих** наших не требует, паче же и **благая** вся наша и имена его и от его суть (247).*

4) *Благо* – это прежде всего духовная субстанция, оно исходит от Бога, на земле же благо обращается в *добро* и *пользу*: ...*очима нашимъ видим и руками осязаем, явное **благочестие** и **благословение** божие пред Россиею. Коль многая **благая**; коль много **пользы** принесе нам мир сей; кто изреци может достойно и доволно; главный вещи изъявляет ратификация, а что во оных главах подробну заключается на российскую **пользу**; того ветийстии языцы изреци и многия книги вместити не могут. Всяк **добре** разсуждающй вещи, пожелал бы такового мира, а кто бы надеялся; таковых не многих обрящем (258).*

5) Добро *материально*: *Как уже умолкнем тако обрадовани? Как умолчим о сем? Разве были бы **добра** нашего не любители и **добра** того подаятелеви богу нашему не благодарни! (234); А от сего видим, какая и коликая флота морскаго нужда; видим, что всяк сего не любящий не любит **добра** своего и божию о **добре** нашем промыслу не **благодарен** есть (239).* Однако и благо может употребляться

в «вещном» значении ‘имущество’, но только в форме множественного числа (материальные блага). Так, единожды встречается употребление этого существительного при перечислении военных трофеев: *Что же реку о числе взятых войсковых знамен, оружий, запасов, користей, всего имения, всех обозов! Вся, яже многим градом и народом отъяша, дароваху России: аки бы не иной ради вины пришли к нам, токмо умрети и воинство российское наследники благ своих заветом написати* (193).

б) Благо (только во множественном числе) может выступать и в объединяющей функции гиперонима ‘всё хорошее, доброе, полезное’, ‘материальные и духовные блага’: *Мир во всех благ потребных в житии сем человеку ходатай есть, и сам собою приятнейший есть, паче всех желаемых и честных вещей в мире сем* (256); *Война убо по нужде бывает, а мир сам собою благоприятен есть, и ради благ последующих ему* (257).

7) Если благо исходит от Бога, то добро – от человека. Эпитет *добрый* в панегириках всегда относится к человеку и его делам: *тамо доброю хитростию подвизахуся за отечество трояни, zdeже диаволским наущением на пагубу своего же отечества мечтахуся клятвопреступный зменници* (187); *...так от церкви божией еретиками именовани и проклята, якоже и от власти гражданской недостойни добрых людей сожителства и дружества* (221); *Есть ли бы к нам добрии гости, не предвозвести о себе, морем ехали, узревше их, не мощно бы уготовать трактамент для них* (239).

8) Исключением из этого правила являются блага, исходящие от монарха, помазанника божия. Дав России Петра, через него Господь одарил ее всеми мыслимыми и немыслимыми благами: *Что же по бозе воздадим тебе благочестивейшему государю нашему, толиких благ наших ходателю, авктору, содетелю и совершителю, во изъявление достодолжнаго благодарения* (263); *А без меры сетуя и рыдая, зделаем и обиду добродетели его, и на славу его не мало погрешим, ибо тако покажем, будто лишением его всех благ лишились мы, как плакаться подобает по умершем великих надежд отроке, с которым вся от него чаянная умирают. Петр же наш, премногая благая совершив нам и самих нас лучших нам сотворив, хотя и слезить нас понуждает отшествием своим, но и радоватися повелевает безчисленными и с ним не умершими благодеянии своими* (300). Само же имя монарха сопровождается сложными эпитетами с начальным элементом *благ-*: *благоразумный, благоразумнейший, благочестивый, благочестивейший, благовѣрный, благоутробнейший, благороднейший*; эпитеты с начальным элементом *добр-* относятся только к подданным (*доброхотные кавалеры православные*) или к союзникам Петра (напр., *Август – доброжелательный*).

9) Проповедническая литература активно использует прием тавтологизации – намеренного повторения однокоренных слов. Ср. нагнетание образований с корнем «благ»: *... егда увидит нас благодарных, а не неблагодарных, от своей естественный благостини, яко весь благ и едина благость изливати* (248); *хощеши ли невредимо, цело и безопасно спасение, здравие, жизнь, звание, благодать и вся твоя благая духовная и телесная сохранити, оныя*

*благодарственно* полагай при ногах божских, иже, видя о прешедших тебе *благодарна*, к явлению тебе новых *благоденний* и щедрот подвизаем бывает. *Имат сие обыкновение бог наш, яко аще кто его первых благодатей не предает забвению, сицевых вторыми вящшими исполняет* (250). Добра, как и блага, много не бывает, поэтому проповедники и при употреблении лексики с корнем «добр» активно прибегают к тавтологизации. Образования с -добр- закономерно используются при оценке человеческих дел: *Хвалимо есть добре начати какое полезное дело, а в начатом добре успевати, но похвала совершенная, от добраго окончания происходит. Добрый конец, всякому делу венец, но не от всякаго постигаемый: мнози добре начинают дела своя духовная и политическая, мнози и преуспевают в них, но не мнози совершают: якоже в позорищи, вси убо текут, един же приемлет почесть. Тако и в прочих течениях не вси честь получают, понеже не мнози течения своя добре скончавают* (261); *Сие есть добрый архитект, иже начен войною созидати столп утверждения своему государству, возмозже не токмо бранию положити доброе основание, но и совершили добрым миром* (262).

10) Активно используют проповедники синонимические возможности лексики с корнями «благ» и «добр» и антонимию «добро – зло»: *любите враги ваша, благословите кленущья вы, добро творити ненавидящым вас* (222); *О премилостивый господи и божже наш, от его же вседаровитыя десницы толикая приемлем благоденния, запечатлей милостию твоею данный нам дары твоя, подаждь доброте нашей силу* (243). Добро имеет градацию: *Творец благ – тварь добра*, тогда как *зло* градации не имеет, оно абсолютно: *таковии бяху первии Манихеи в другом сте лет по Христовом воплощении явившийся, котории егда двоих творцев быти учашу, единаго благаго, от котораго всякая тварь добрая создана, другаго же злаго, от котораго всякия вещи злыя сотворенны* (221).

**5. Оды М.В. Ломоносова.** В одах Ломоносова славянизм благо употребляется только один раз в форме множественного числа в значении ‘благо, добро, исходящее от Бога’: *... мысль тебе желает Несчетных благ от всех творца* (74). Однако в том же значении, только в форме единственного числа, дважды употреблена лексема добро: *Небес и всех веков зиждитель, Источник всякаго добра* (168); *Какого мы добра представить Не можем и творца прославить, Толикие дары прияв* (179).

В целом же образования с корнем «благ» существенно преобладают над образованиями с корнем «добр» (70: 25). Около 2/3 употреблений (44 примера) составляют композиты с начальным элементом благо-. Из них 17 употреблений приходится на эпитет *благословенный* в краткой и полной форме: *О, ваши дни благословенны!* (120); *Благословенное начало Тебе, богиня, воссияло* (121). *Благословенны* у Ломоносова – *Петр, Екатерина, Елисавета, дом Петров; время, день, дни, час, часы, брак, жизнь, начало, рука, страна, отвага*. Более трети употреблений (21 пример) приходится на славянизмы *блаженный* (в краткой и полной форме) и *блаженство*: *«Исполнен я веселья ныне, Что вновь*

дела мои растут, – Вещает Петр к Екатерине, – Твои советы все цветут. **Блаженны** дочерью мы своею; Рука господня буди с нею, **Блажен** тот год, тот день и час, Когда господь ущедрил нас, Подав ее нам на утеху И всех трудов моих к успеху» (93); Царей и царств земных отрада Возлюбленная тишина, **Блаженство** сел, градов ограда, Коль ты полезна и красна! (115); Красуйся в сей **блаженный** час (157); Гряди к **блаженному** покою (164). **Блаженны** у Ломоносова – Петр, Екатерина, Елисавета; год, день, час, села, покой, мы (подданные). Таким образом, славянизмы **блаженство**, **блаженный** и **благословенный** – самые частотные производные с корнем «благ» в одах Ломоносова.

Образования с корнем «добр», как уже было сказано, занимают гораздо более скромное место в одах Ломоносова (25: 70). Если **блага** исходят от Бога, то от монарха (монархини) исходят многочисленные **доброты** и **щедроты**. Поэтому закономерно, что на 25 употреблений образований с корнем «добр» 17 приходится на словоформу **доброты** (только во множественном числе): **Надежда, радость и богиня, Велика Анна, ты доброт** Сияешь светом и щедрот (69); **Бессловен был его б язык К хвале твоих доброт** прехвальных (74) и т. п.

**6. Просветительская проза второй половины XVIII века.** В просветительской прозе второй половины XVIII в. намечается важная тенденция – употребление лексемы **благо** и ряда ее производных в общественно-политическом значении. Ср. следующие примеры: **Равенство есть благо**, когда оно, как в Англии, основано на духе правления; но во Франции равенство есть зло, потому что происходит оно от развращения нравов (Фонвизин, Письма из Франции); **Итак, я ласкаюсь, что вы, по ревности вашей к общему благу, не отречетесь вспомоществовать мне в моем предприятии** (Фонвизин, Друг честных людей, или Стародум); **Я думаю, что таковая свобода писать, каковою пользуются ныне россияне, поставляет человека с дарованием, так сказать, стражем общего блага** (Фонвизин, Друг честных людей, или Стародум); **Служители божества предвечного, подвигаемые ко благу общества и ко блаженству человека, единомыслием с нами изъясняли вам в поучениях своих во имя всещедрого бога, ими проповедуемого** (Радищев, Путешествие из Петербурга в Москву, 1790); **О вы, проложившие путь умствованиям о благе народном, о благе общественном, благе Государственном, Платон, Монтескиё** (Радищев, Письмо о китайском торге, 1792); **Благо общее есть благо каждого, и благо каждого составляет благо общее** (Страхов, Слово о влиянии наук в общее и каждого человека благоденствие, 1788) [14, вып. 2, с. 31].

Исследователи (В.В. Веселитский [1], М.В. Ильин [3] и др.) не без оснований считают, что это значение было калькировано (ср. лат. *bonum publicum*, *bonum commune*, фр. *le bien public*, нем. *Gemeines Gut* – термин «естественного права»). Однако следует заметить, что русский язык, располагая возможностью выбора для выражения этого значения между корнями «благ» и «добр», отдает предпочтение славянизму. Формулы **общественное добро, общее**

*добро* и т. п. встречаются спорадически и относятся преимущественно к первой половине XVIII в., начальному этапу освоения соответствующего понятия русским языком: *Всех собственная благая на общем добре отечества висят* (Феофан Прокопович); *Отца отечества великаго Петра Положенные труды для общаго добра* (Ломоносов) [14, вып. 6, с. 152]. За сочетаниями *общее (общественное) добро* постепенно закрепляется исключительно материальный смысл 'общее имущество'. Ср.: *стеречь, беречь, транжирить общее (общественное) добро* и т. п.

**7. Заключительные замечания.** Итак, анализ обширного материала XVIII в. подтверждает правоту тезиса В.В. Колесова о том, что концепт является исходным импульсом, определяющим семантическое развитие слова.

1) Славянизм *благо* и его производные развивают преимущественно «идеальные» значения, и эта тенденция сохраняется даже в новой секулярной культуре, формирующейся в XVIII столетии (ср. *благо – духовное, небесное, верховное, невещественное, общее, государственное* и т. п.). Напротив, в гнезде «добро» развиваются «материальные», «вещественные» значения; *добро* 'имущество, пожитки' (*копить добро, хранить добро*); *добрый* 'качественный, искусно сделанный, годный' (*добрый компас, доброе сукно, добрый конь*), 'умелый' (*добрый мастер*). Производные значения, развиваемые дериватами гнезда «добро», связаны с главным образом с семантическими компонентами 'польза' и 'телесная красота', тогда как производные значения, развиваемые дериватами гнезда «благо», связаны преимущественно с характеристикой нравственных, духовных и ментальных качеств.

2) Хотя основной круг значений *блага* и его производных к XVIII веку уже определился, некоторые знаменательные преобразования в этом гнезде происходят. Связаны они прежде всего со становлением новой секулярной культуры: а) источником земных благ становится не только Бог, но и монарх, а затем (в просветительской литературе) уже и само общество, государство; б) во второй половине XVIII столетия у лексемы *благо* развивается общественно-политическое значение 'всё полезное для общества, государства', реализующееся во фразеологических сериях *общее благо, общественное благо, народное благо, благо граждан* и др.; в) значительно расширяется сочетаемость прилагательного *блаженный* (*миг, час, день, год, жизнь, мир, покой, грады, села...*); аналогичные преобразования происходят и со славянизмом *блаженство* (ср. генитивные сочетания *миг блаженства, плоды блаженства, цветы блаженства, вершина блаженства* и т. п.).

3) Что касается гнезда «добро», то в XVIII веке оно более консервативно и менее деривационно активно в сравнении с гнездом «благо». Однако постепенно, с развитием средних жанров литературы, наблюдается активизация употребления образований с корнем «добр» в литературном языке: если в начале века соотношение образований с «добр» и «благ» было примерно 1: 5 (в панегирической литературе), то в одах Ломоносова это соотношение уже

примерно 1: 3, в просветительской прозе и литературе сентиментализма – 1: 2, а в языке А.С. Пушкина – уже 2: 1 (по данным «Словаря языка Пушкина» [15, с. 116, 704], на 24 употребления славянизма *благо* приходится 46 употреблений лексемы *добро*; ту же тенденцию наблюдаем и в отношении употребления производных).

### Список литературы

1. Веселитский В. В. Отвлеченная лексика в русском литературном языке XVIII – начала XIX в. М.: Наука, 1972. 320 с.
2. Горшков А. И. Теория и история русского литературного языка. М.: Высшая школа, 1984. 319 с.
3. Ильин М. В. Слова и смыслы: Опыт описания ключевых политических понятий. М.: Рос. полит. энцикл., 1997. 430 с.
4. Колесов В. В. Древняя Русь: наследие в слове. Кн. 2. Добро и зло. СПб.: Филологический ф-т СПбГУ, 2001. 304 с.
5. Колесов В. В. Философия русского слова. СПб.: ЮНА, 2002. 448 с.
6. Колесов В. В. Слово и дело: Из истории русских слов. СПб.: С.-Петербург. ун-т, 2004. 703 с.
7. Колесов В. В. Основы концептологии. СПб.: Златоуст, 2019. 776 с.
8. Колесов В. В., Колесова Д. В., Харитонов А. А. Словарь русской ментальности: в 2 т. Т. 1. СПб.: Златоуст, 2014. 592 с.
9. Ломоносов М. В. Избранные произведения / вступ. ст., сост. и примеч. А.А. Морозова; подг. текста М.П. Лепехина и А.А. Морозова. Л.: Сов. писатель, 1986. 560 с.
10. Маковский М. М. Большой этимологический словарь современного английского языка. 2-е изд., испр. и доп. М.: ЛИБРОКОМ, 2014. 528 с.
11. Панегирическая литература Петровского времени / подг. текстов В. П. Гребенюк; отв. ред. О. А. Державина. М.: Наука, 1979. 312 с. (При цитировании этого издания в тексте статьи в круглых скобках указывается страница).
12. Русская поэзия XVIII века / вступ. статья и сост. Г. Макогоненко. М.: Худож. лит, 1972. 734 с.
13. Русская проза XVIII века / вступ. статья и сост. Г. Макогоненко. М.: Худож. лит, 1971. 720 с.
14. Словарь русского языка XVIII века / Рос. акад. наук, Ин-т лингв. исслед. Вып. 1–22. Л.; СПб.: Наука, 1984–2019 (издание продолжается).
15. Словарь языка Пушкина. В 4 т. Т. 1. / гл. ред. акад. В.В. Виноградов. Ин-т языкознания АН СССР. М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1956. 806 с.
16. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. Т. 1 / М. Фасмер; пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. 4-е изд., стер. М.: ООО «Изд-во Астрель», «Изд-во АСТ», 2004. 588 с.
17. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь русского языка: в 2 т. Т. 1 / П.Я. Черных. 2-е изд., стер. М.: Рус. яз, 1994. 623 с.

*С. П. Синявская*  
*Санкт-Петербург, Россия*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА У СПЕЦИАЛИСТОВ-МЕДИКОВ**

В статье обосновывается необходимость и целесообразность формирования профессиональной иноязычной картины мира у современных специалистов-медиков, раскрывается ее место и функции в становлении их общей профессиональной картины мира. Принимая во внимание важность профессионального взаимопонимания и необходимость предупреждения возможных коммуникативных неудач, автор также рассматривает особенности формирования иноязычной картины мира у студентов медицинских университетов и дает рекомендации по усовершенствованию данного процесса.

**Ключевые слова:** профессиональная картина мира, профессиональная языковая картина мира, профессиональная иноязычная картина мира, концептуальная модель, терминосистема.

*Svetlana P. Sinyavskaya*  
*Saint-Petersburg, Russia*

## **DEVELOPING PROFESSIONAL FOREIGN-LANGUAGE WORLDVIEW IN MEDICAL SPECIALISTS**

The article substantiates the necessity and expediency of forming a professional foreign-language worldview in modern medical specialists, reveals its place and functions in developing their general professional worldview. Taking into account the importance of professional understanding and the need to prevent possible communicative failures, the author also considered the formation features of a professional foreign-language worldview in students of medical universities and gave recommendations for improving this process.

**Key words:** professional worldview, professional linguistic worldview, professional foreign-language worldview, conceptual model, terminological system.

Современный этап развития мировой медицинской науки требует от специалистов-медиков не только высокого уровня профессиональных знаний и умений, но и прекрасного владения иностранным языком. Ежедневно в мире появляется большое количество научных медицинских работ, клинических рекомендаций по лечению тех или иных заболеваний, руководств по эксплуатации медтехники, которые в основном написаны на английском языке. Поэтому для врача, желающего быть в курсе самых последних научных данных, необходимо сформировать профессиональную языковую картину как на родном, так и на иностранном языке.

В данной работе, на основе сравнительного анализа профессиональных русскоязычных и англоязычных картин мира специалистов-медиков, рассмотрено современное состояние процесса формирования вышеназванного явления у будущих врачей, а также даны рекомендации по его усовершенствованию.

Становление профессиональной языковой (на родном или на иностранном языке) картины мира происходит у будущего специалиста-медика одновременно с формированием профессиональной картины мира, которая, являясь инвариантом научного знания в определенной сфере деятельности человека, находит свое отражение в языке для специальных целей.

Исследования терминологий различных медицинских специальностей позволили выявить в структуре профессиональной картины мира врача три уровня: национальную картину мира медика как представителя определенной национальной культуры, концептуальную картину мира как профессионала и его языковую картину мира [1, с. 7]. Все три составляющих профессиональной картины мира взаимосвязаны и оказывают непосредственное влияние на формирование языковой личности медика как члена определенного профессионального сообщества.

Национальная специфика картины мира медика находит свое отражение в различных этнокультурных и исторически сложившихся особенностях осуществления профессиональной деятельности представителями того или иного государства.

В процессе обучения и осуществления профессиональной деятельности у специалистов-медиков происходит также выстраивание концептуальной системы знания в области медицины, которая может быть представлена различными когнитивными моделями, причем форма представления знания будет находиться в прямой зависимости от описываемого объекта. Например, для представления морфологической структуры органов (щитовидной железы) целесообразно использовать фрейм-контейнер, а описание физиологических процессов жизнедеятельности можно рассмотреть при помощи сценарного динамического фрейма [2, с. 15–16].

При этом в их сознании процесс концептуализации будет сопровождаться формированием различных видов категорий: гносеологических, дающих возможность на базе уже имеющихся представлений о мире получать теоретические и клинические знания о медицинских объектах; дисциплинарных, к которым можно отнести категории выявления, диагностики и лечения различных болезней; языковые, актуализирующие вышеназванные категории в вербальной форме.

В языковой картине мира специалиста в области медицины следует помимо профессиональной языковой выделить наивную картину мира, которую считают «наивной», в том смысле, что во многих существенных деталях отличается от научной картины мира» [3, с. 39]. Ее своеобразие заключается в том, что в ней можно выявить «донаучные» понятия, которые могут использоваться медиками независимо от владения ими научной картиной мира.

Итак, нами была рассмотрена идеальная модель профессиональной картины мира специалиста-медика, у которого имеется одна или параллельно две профессиональных языковых картины мира, если язык медицины, который он использует в профессиональной деятельности, не является его родным. Принимая во внимание вышесказанное, проанализируем современные способы

формирования профессиональной иноязычной картины у студента-медика в российском медицинском университете. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту по специальности «Лечебное дело» [4] специалист-медик должен уметь применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия (УК-4), т. е. он способен после окончания медицинского университета выбирать и использовать наиболее эффективные вербальные и невербальные средства коммуникации, письменно излагать требуемую информацию, а также осуществлять коммуникацию. По сути, к концу обучения выпускник должен сформировать профессиональную двуязычную картину мира. Однако на практике только небольшой процент медиков в состоянии прочесть англоязычную научную статью в оригинале или выступить на иностранном языке на конференции.

В поисках причин недостаточной сформированности профессиональной иноязычной картины мира рассмотрим процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции в медицинском вузе. Как известно, дисциплина «Иностранный язык в профессиональной сфере» в учебном плане относится к обязательной части и преподается преимущественно на первых курсах. Как правило, на становление профессиональной иноязычной картины мира у студента отводится недостаточное количество часов, что не позволяет преподавателю полноценно отработать требуемый материал. Много усилий со стороны преподавателя также требуют студенты с низкой довузовской языковой подготовкой. Такому студенту в условиях интенсивного учебного процесса крайне сложно восполнять пробелы в знании иностранного языка. Отсутствие преемственности в обучении иностранным языкам в школе и вузе может негативно в дальнейшем сказаться в его профессиональной деятельности в качестве врача.

При составлении учебного плана и написании учебных пособий по иностранному языку следует также обратить внимание на особенности формирования профессиональной картины мира студента, у которого уже на самом раннем этапе обучения начинает складываться концептуальная модель изучаемой специальности (концептосфера), языковое выражение которой как на родном, так и на иностранном может быть представлено в виде терминосистемы. Однако, как показывает практика, параллельное формирование двуязычной коммуникативной компетенции происходит только на начальных этапах обучения, поскольку на старших курсах обучаемые продолжают осваивать язык медицины только на родном языке. Чтобы восполнить данный пробел, в тематические планы дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» обычно включаются темы, например, по клиническим дисциплинам, концептуальная модель которых у студентов начнет складываться после сдачи экзамена по иностранному языку. Таким образом, становление профессиональных языковых картин мира у будущего медика, как мы видим, начинают происходить асинхронно, что позже может вызвать у него проблемы коммуникативного характера на иностранном языке.

Решением проблемы асинхронного формирования профессиональной двуязычной картины мира в данном случае, на наш взгляд, может быть увеличение количества часов на изучение дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере», а также грамотное составление учебного и тематического планов с учетом достижений когнитивной лингвистики.

#### Список литературы

1. Стецюра Л. В. Концептосфера «организм человека» в профессиональной картине мира медика: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2010. 22 с.
2. Синявская С. П. Когнитивное моделирование англоязычной терминосистемы «Endocrinology»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2015. 21 с.
3. Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопросы языкознания. 1995. № 1. С. 38–39.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 31.05.01 «Лечебное дело» (уровень специалитет). URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_361328/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_361328/) Режим доступа: из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

# ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ И ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 378.147  
ГРНТИ 14.35.07

*Е. Г. Беляева*  
*Санкт-Петербург, Россия*

## ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИЯ: КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

В данной статье обсуждается проблема подготовки будущих преподавателей иностранного языка для неязыковых факультетов российских вузов к внедрению в практику их работы дифференцированного подхода к обучению иностранному языку в условиях разноуровневых учебных групп. Рассматривается опыт разработки учебной дисциплины «Дифференциация в разноуровневых группах» факультета иностранных языков СПбГУ в составе компетентностно-ориентированного учебного плана основной образовательной программы «Преподаватель профессионально-ориентированного иностранного языка в вузе» уровня магистратуры. Дифференциация призвана повысить качество языковой подготовки российской системы высшего образования.

**Ключевые слова:** дифференцированный подход, обучение иностранным языкам, профессиональные компетенции преподавателя ИЯ, модификация заданий, разноуровневая группа.

*Elena G. Belyaeva*  
*St. Petersburg, Russia*

## DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: KEY TEACHER COMPETENCIES

This paper discusses the problem of preparing future foreign language teachers for non-linguistic faculties of Russian universities to introduce a differentiated approach to teaching a foreign language in a multilevel group. Syllabus design for the course 'Differentiation in multilevel groups' has been trialled at the Faculty of Foreign Languages in St. Petersburg State University as a part of the competence-oriented curriculum for the MA programme 'Teaching foreign languages for academic and specific purposes in higher Education'. Differentiation is designed to improve the quality of foreign language teaching of the Russian higher education system.

**Key words:** differentiated instruction, foreign language teaching, language teacher professional competencies, task modification, mixed-ability group.

Идея дифференцированного обучения иностранным языкам (ИЯ) обсуждается уже давно в зарубежной [7; 8] и в отечественной [6] методике в контексте высшего образования [1–5]. Однако актуальность дифференцированного подхода в обучении иностранным языкам в российской высшей школе обоснована целым рядом факторов. Во-первых, в неязыковые вузы поступают абитуриенты с различным уровнем владения ИЯ, а во-вторых, у студентов первого курса неязыковых вузов различные языковые способности,

языковые потребности, мотивация, интересы и уровень интеллектуального развития. В соответствии с принципом комплектования языковых групп, первокурсники объединяются отнюдь не на основании имеющегося уровня владения языком, а на основании выбранного направления обучения. Кроме того, если количество продолжающих изучать английский язык, как правило, позволяет формировать группы с учетом уровня владения языком, то среди изучающих другие европейские языки, например французский или немецкий, количество студентов намного меньше, а следовательно учебные группы неизбежно получаются разноуровневыми. Разноуровневость языковых групп в сочетании с ограниченным количеством учебных часов, отводимых на изучение ИЯ, зачастую приводят к тому, что и слабо подготовленные и хорошо подготовленные студенты в силу разных причин постепенно теряют интерес к языку и мотивацию к его дальнейшему изучению.

Внедрение дифференциации в языковую подготовку неязыковых вузов позволит ликвидировать «пробелы» слабо подготовленных студентов, сократить разрыв между студентами разного языкового уровня, более рационально использовать учебное время каждого студента, вовлечь всех в активную, напряженную умственную деятельность и повысить качество языкового образования в российских неязыковых вузах в целом [1; 2; 4; 5]. В статьях отечественных методистов широко обсуждаются препятствующие внедрению дифференциации проблемы: отсутствие учебно-методических комплексов и материалов, учитывающих различный уровень владения ИЯ, большая численность учебных групп, высокая нагрузка преподавателя и трудоемкость в реализации дифференцированного подхода к обучению ИЯ.

В данной статье утверждается, что основной проблемой или основным препятствием внедрения столь необходимого и актуального дифференцированного подхода к обучению ИЯ в неязыковых вузах является отсутствие необходимых профессиональных компетенций у преподавателей ИЯ. Из вышесказанного следует, что формирование и развитие необходимых для реализации дифференцированного подхода к обучению ИЯ в российских вузах профессиональных компетенций у будущих преподавателей ИЯ на этапе преддипломной подготовки преподавателей является конструктивным решением проблемы.

Данная статья предлагает описание инновационного опыта разработки и внедрения учебной дисциплины «Дифференциация в разноуровневых группах» или «Differentiation in mixed-ability groups» (2 зачетных единицы или 72 академических часа, включая 12 лекционных академических часов, 12 академических часов семинарских занятий и 46 часов самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя и самостоятельного изучения учебно-методической литературы) в содержание основной образовательной программы уровня магистратуры «Преподаватель профессионально-ориентированного иностранного языка в вузе» по направлению «45.04.02 – Лингвистика» в Санкт-Петербургском государственном университете (СПбГУ).

Важно также упомянуть, что преподавание данной учебной дисциплины ведется на английском языке.

В методике по сей день не удалось достигнуть консенсуса относительно того, является ли дифференциация подходом к обучению ИЯ, дидактическим принципом или технологией обучения ИЯ [3], а понятия дифференциация, дифференцированный подход и дифференцированное обучение зачастую используются наряду с такими понятиями как индивидуализация, индивидуальный подход, индивидуально-дифференцированный подход и разноуровневое обучение. В результате освоения курса «Дифференциация в разноуровневых группах» студенты должны разобраться не только в вышеперечисленных понятиях, но и твердо встать на позицию студенто-ориентированного подхода к обучению ИЯ, при котором обязательно должны учитываться индивидуальные особенности каждого обучающегося, его языковые трудности и сильные стороны.

В ходе разработки курса по дифференциации мы исходили из того, что в отечественной педагогике дифференцированное обучение определяется как подход, максимально позволяющий учитывать возможности и потребности каждого обучающегося [6; 8]. Важно сформировать у будущих преподавателей высшей школы готовность принять дифференциацию, как некую философию группового обучения ИЯ, позволяющую всем обучающимся динамично и асинхронно продвигаться в изучаемом ИЯ. Именно формирование убежденности в необходимости инклюзивного подхода к обучению ИЯ, при котором ни один студент не исключен из процесса группового обучения, создает прочный фундамент для дальнейшего формирования и развития необходимых профессиональных компетенций.

В ходе освоения учебной дисциплины «Дифференциация в разноуровневых группах» будущие преподаватели ИЯ овладевают принципами планирования и организации учебной деятельности на занятиях ИЯ в разноуровневых группах и получают представление об основных принципах дифференциации и о дифференцированном подходе к обучению ИЯ в целом.

Для внедрения дифференцированного подхода в языковой подготовке преподавателю ИЯ прежде всего необходимо тщательно изучить сильные и слабые стороны каждого студента как в различных видах речевой деятельности (чтение, восприятие иностранной речи на слух, письмо и говорение), так и в языковом материале (грамматика, лексика и фонология) с тем, чтобы составить детальное представление о возможностях каждого студента и учебной группы в целом. Таким образом, будущего преподавателя ИЯ вуза следует вооружить широким арсеналом инструментов диагностики не только уровня владения ИЯ в целом, но и по видам речевой деятельности и различным языковым аспектам.

Наиболее распространенным среди преподавателей ИЯ является деление учебных групп на три условные подгруппы: «сильные», средние и «слабые» обучающиеся. Однако, профиль учебной группы может меняться, например, в зависимости от того, над каким видом речевой деятельности планируется работа. Таким образом, обучающиеся, которые могут отлично справляться с заданиями

по чтению и считаются «сильными» в чтении, могут вместе с тем испытывать затруднения в заданиях по аудированию, так как им сложно воспринимать иностранную речь на слух и в подобных заданиях эти же обучающиеся могут переместиться в категорию «слабых». Именно такого рода информация необходима преподавателю ИЯ при планировании занятия по иностранному языку в рамках дифференцированного подхода.

В ходе освоения учебной дисциплины «Дифференциация в разноуровневых группах» будущие преподаватели ИЯ учатся рассматривать дифференцированный подход с точки зрения содержания, процесса и результата обучения. Будущие преподаватели ИЯ упражняются в модификации языковых заданий, учатся дифференцировать характер и уровень сложности активно используемого ИЯ, степень репродуцирования или продуцирования устной/письменной речи на ИЯ, характер выполняемых итоговых заданий закрытого или открытого типа, а также степень креативности речевого творчества.

С позиции содержания обучения ИЯ дифференцировать следует сложность предъявляемого языка (для зрительного восприятия или восприятия ИЯ на слух) или уровень сложности самого языкового или речевого задания. Дифференциация содержания требует профессиональной компетенции модифицировать задания, предлагаемые в используемом учебно-методическом комплексе, который, как правило, предлагает задания, соответствующие по уровню сложности так называемым «средним» обучающимся. Лишь преподаватель ИЯ обладает информацией о том, кому из слабо подготовленных обучающихся предлагаемое в учебнике задание окажется «непосильным», а кто из хорошо подготовленных обучающихся сочтет это задание слишком легким, при этом мотивация неизбежно снизится и у тех и других в силу разных причин. Чтобы избежать этого, при подготовке к занятию преподавателю ИЯ необходимо продумать способы и стратегии обеспечения необходимой языковой поддержки (scaffolding) и модифицировать задания, предлагаемые в учебнике.

Обеспечить необходимую языковую поддержку слабо подготовленным обучающимся – одна из ключевых профессиональных компетенций преподавателя ИЯ. Другая ключевая профессиональная компетенция – разработать необходимые модификации заданий с учетом профиля учебной группы. Модификация задания может быть нацелена на «упрощение» и предназначена для «слабых» студентов или тех, кому задание в учебнике будет слишком сложным. Другая модификация может быть нацелена на усложнение и предназначена для «сильных» или тех, для кого предлагаемое в учебнике задание будет лишено необходимого уровня языковой или когнитивной сложности. Важно также отметить, что модификация задания не предполагает разработки нового задания, а предполагает лишь модификацию предлагаемого в учебнике задания, чтобы оно стало посильным для выполнения слабо подготовленными обучающимися и достаточно сложным и интересным для «сильных» студентов.

Модифицируя задания, следует придерживаться общей стратегии дифференциации, которая заключается в сокращении разрыва между двумя полярными подгруппами обучающихся. Важно особо подчеркнуть, что

дифференцированный подход вовсе не предполагает усиленное внимание к «слабым» обучающимся, для «сильных» студентов также следует модифицировать задания: либо элементами творчества, либо предлагать новые типы заданий, либо задействовать более продвинутое когнитивные умения, требующие значительных интеллектуальных усилий. Это позволит сохранить интерес «сильных» обучающихся к дальнейшему изучению ИЯ, их вовлеченность в процесс и ощущение «вызова» в условиях возросшей степени автономии.

Организация учебного процесса предполагает дифференциацию по времени и темпу выполнения задания, по объему работы и/или поставленной задачи, по степени интереса/заинтересованности. Будущие преподаватели учатся варьировать формы учебной деятельности обучающихся и способ их группирования: парная работа (в фиксированных или меняющихся парах), работа в малых группах, командная работа и индивидуальная. Возможна также дифференциация по степени поддержки, по объему помощи обучающимся, а также по степени самостоятельности выполнения задания. Используется также и дифференциация в диалоге, предполагающая выбор самими обучающимися уровня сложности задания на основании их готовности и/или мотивации к преодолению языковых трудностей.

Опыт СПбГУ по формированию и развитию у будущих вузовских преподавателей ИЯ профессиональных компетенций, необходимых для успешного внедрения дифференцированного подхода к обучению ИЯ, – это первый шаг на пути к внедрению дифференциации, что предполагает более глубокое исследование и анализ.

#### Список литературы

1. Классен Е.В., Одегова О.В. Разноуровневое обучение иностранному языку в высшей школе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Т. 8. № 30. С. 8–19.
2. Клименко М.В., Матвеева Е.Г. Дифференцированный подход к обучению продуктивным видам речевой деятельности студентов технических вузов на занятиях по английскому языку [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 6.
3. Кузнецова Н.Ю. О содержании понятия «дифференцированное обучение» иностранному языку в условиях неоднородности учебных групп // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электрон. науч. журнал (науч.-пед. интернет-журнал. 2011. Июнь. URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1594>.
4. Митрюхина И.Н. Дифференцированный подход при обучении иноязычному говорению студентов неязыковых специальностей на основе моделирования проблемных ситуаций // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2023. № 2. С. 100–114.
5. Мохова О. Л. Дифференцированный подход к профессионально ориентированному обучению иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2015. №4 (715). С. 80–88.
6. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1994. 192 с.
7. Heacox D. Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners, Free Spirit Publishing, 2014.
8. Tomlinson C. A. The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. ASCD, 2014.

*Т. В. Грецкая*  
*Санкт-Петербург, Россия*

## **МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОДКАСТА «DEUTSCH MIT RIEKE» ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ПРОДВИНУТОГО УРОВНЯ**

В статье рассматривается технология работы с немецкоязычным подкастом «Deutsch mit Rieke» с целью совершенствования лексических навыков и повышения мотивации учащихся продвинутого уровня на занятиях в языковом вузе. Описываются критерии отбора подкастов, определяются этапы работы с подкастами, приводятся примеры формулировок заданий, направленных на закрепление и тренировку новых лексических единиц, а также на развитие умений устной неподготовленной монологической и диалогической речи. Описывается опыт работы в группах студентов языкового вуза уровня В2–С1.

**Ключевые слова:** лексические навыки, мотивация, подкаст, критерии отбора подкастов, продвинутый уровень.

*Tatiana Gretskaya*  
*Saint-Petersburg, Russia*

## **METHODOLOGICAL POTENTIAL OF THE «DEUTSCH MIT RIEKE» PODCAST FOR IMPROVING ADVANCED STUDENTS' LEXICAL SKILLS**

The article deals with the technology of working with the German-language podcast «Deutsch mit Rieke» in order to improve lexical skills and increase the motivation of advanced level students at a linguistic university. The podcast selection criteria are described, the steps for working with podcasts are determined, and examples of tasks aimed at consolidating and training new lexical units, as well as developing the skills of oral unprepared monologue and dialogic speech are given. The author describes the experience of work with the students of level B2–C1 at a linguistic university.

**Key words:** lexical skills, motivation, podcast, selection criteria of podcasts, advanced level.

Обучение иностранному языку студентов языковых вузов, владеющих языком на уровне В2-С1, представляет собой нелегкую задачу для преподавателя. Это связано, во-первых, с тем, что их грамматические навыки сформированы на высоком уровне, поэтому студенты часто полагают, что на занятиях по иностранному языку они уже не могут узнать ничего нового из области грамматики. Во-вторых, объем их словарного запаса составляет около 4000 лексических единиц, что позволяет учащимся общаться не только на бытовые, но и на профессиональные, научные темы. Следовательно, мотивация к изучению иностранного языка может понижаться, поэтому преподавателю необходимо искать такие средства обучения, которые способствовали бы не только расширению лексического запаса студентов, но и повышению мотивации.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что методика обучения иностранным языкам студентов продвинутого уровня в России недостаточно разработана. В основном, занятия проводятся на базе учебных

пособий соответствующего уровня. Мы полагаем, что на занятиях с продвинутыми студентами необходимо использовать как дополнение к учебным пособиям аутентичные материалы, например, подкасты. Новизна исследования заключается в описании технологии использования немецкоязычных подкастов, направленной на совершенствование лексических навыков и повышение мотивации учащихся к изучению языка. Таким образом, целью работы является разработка серии упражнений для совершенствования продуктивных лексических навыков студентов языковых вузов продвинутого уровня на основе подкаста «Deutsch mit Rieke». В работе были использованы такие методы исследования как изучение методической литературы, наблюдение и анализ педагогического процесса, обобщение личного педагогического опыта.

Как известно, мотивация играет решающую роль в любой деятельности, и, в частности, в обучении иностранным языкам. Чтобы поддерживать мотивацию учащихся, преподаватель должен учитывать их психолого-возрастные особенности, интересы и уровень владения иностранным языком. К основным факторам, влияющим на формирование мотивации, относятся «содержание учебного материала, организация учебной деятельности, групповые формы учебной деятельности, использование информационных технологий» [3, с. 66].

В настоящее время у преподавателя есть возможность привлекать различные Интернет-ресурсы в процесс обучения иностранным языкам, однако необходимо опираться на определенные критерии для их отбора, такие как: языковая сложность материала, культурная сложность материала, надежность и достоверность информации, актуальность информации, культуросообразность информации [5, с. 4]. Указанные критерии применимы и к отбору подкастов, при этом внимание должно быть уделено и их мотивационной функции: учащиеся должны понимать, что информация из подкаста может быть использована ими в реальной жизни. Данное понимание дает огромный стимул для самостоятельной работы студентов.

Ряд исследователей подчеркивают такое свойство подкастов, как многофункциональность, т.к. подкасты – это многоканальные учебные материалы: звуковой ряд, видео и текстовые материалы [1, с. 144]. Следовательно, использование подкастов позволяет учащимся совершенствовать умения устной речи и аудирования, расширять лексический запас, а также совершенствовать грамматические навыки. Проанализировав ряд немецкоязычных подкастов для продвинутого уровня владения языком, например, «Deutsch mit Schmidt», «Deutsch plus», «Deutsche Welle», «Deutsch mit Rieke» и др., мы пришли к выводу, что подкаст «Deutsch mit Rieke» является наиболее подходящим для совершенствования лексических навыков студентов с высоким уровнем владения немецким языком. Кроме того, он способствует повышению их мотивации, поскольку данный подкаст озвучен в естественной манере и знакомит с лексическими единицами, употребляющимися носителями языка в разговорной речи.

Подкаст «Deutsch mit Rieke» соответствует вышеуказанным критериям: он знакомит с грамматикой уровня B2-C2, помогает учащимся улучшить умения

письменной речи и расширить словарный запас. Надежность, достоверность и актуальность информации подтверждается тем, что автор (ведущая) имеет диплом магистра лингвистики. Все примеры использования лексических единиц, приводимые в видео, даются в рамках ситуаций (на каждую лексическую единицу приводится несколько примеров), что способствует развитию социокультурной компетенции учащихся. Например, выражение *Das ist nicht meins* имеет значение «это мне не принадлежит». На видео приведены разные ситуации общения, где это выражение используется в другом значении. Так, например, диалог: «*Hast du schon das neue Buch von Kerstin Gier gelesen? – Ja, ich lese es gerade, aber das ist nicht meins*». В данном контексте выражение имеет значение «не нравится, быть не по вкусу». Следует отметить аутентичное произношение ведущей, подкрепленное субтитрами. Длительность видеороликов составляет 8–12 минут, что оптимально и не будет перегружать студентов.

Содержание подкаста «Deutsch mit Rieke» имеет несколько аспектов. Так, например, ведущая знакомит зрителей:

1) со значениями глагола с одним корнем и разными приставками, например: *teilen, aufteilen, mitteilen, verteilen, einteilen, austeilen, zuteilen*;

2) с полезными выражениями в определенной сфере, например: *Deutsch im Büro, über Verletzungen sprechen*;

3) с полезными выражениями для дискуссий, например: *den Faden verlieren, zum Punkt kommen, auf den Punkt bringen, an einander vorbeireden*;

4) с выражениями, использующимися в разговорной речи, например: *wenn schon, denn schon; das ist nicht meins, das hat was*;

5) с глаголами-синонимами, с оттенками их значения и употребления, например: 9 синонимов для глагола *streiten*, 12 синонимов для глагола *sagen*, 7 синонимов для *kaufen*;

6) с оттенками значения и употребления глаголов, например, со значением «дотрагиваться»: *berühren, anfassen, streichen, streicheln, greifen, streifen*;

7) со значением и употреблением модальных частиц, например: *schon, bloß, halt, allerdings, doch, dabei, eben*;

8) со значением и употреблением устойчивых словосочетаний «глагол + существительное», например: *Besuch abstatten, außer Zweifel stehen, in Kauf nehmen*;

9) с управлением глаголов, например: *halten für Akk. oder zu Dat. oder von Dat.; leiden an Dat. oder unter Dat.*;

10) со значением и употреблением многозначных глаголов: *absetzen* (13 значений), *anlegen* (10 значений);

11) с идиоматическими выражениями, например: *Ach und Krach, Fug und Recht, auf der Stelle treten, mit Füßen treten*.

Чтобы закрепить полученные знания, автором подкаста предлагаются вопросы в виде викторины, но получить к ним доступ можно только после регистрации и оплаты. Таким образом, для закрепления новой лексики преподаватель может самостоятельно разработать ряд упражнений. Мы

предлагаем следующую технологию работы с подкастом для самостоятельной работы учащихся.

1 этап: до просмотра. Преподаватель дает список новых лексических единиц на немецком языке без перевода в виде таблицы.

2 этап: просмотр подкаста дома. Во время первого просмотра учащиеся записывают в таблице значение лексических единиц в виде определения на немецком языке, во время второго просмотра - записывают ситуацию (пример), в которой данная лексическая единица употребляется (либо словосочетания с новыми словами).

3 этап: после просмотра. На данном этапе проводится закрепление новых лексических единиц в некоммункативных и условно-коммуникативных упражнениях.

4 этап: контроль в аудитории в виде теста.

5 этап: творческий. Выполнение условно-коммуникативных и подлинно-коммуникативных упражнений.

Рассмотрим технологию работы с подкастом «Deutsch mit Rieke» на материале глаголов *auftragen, ertragen, vertragen, zutragen, übertragen, betragen, mittragen, vortragen* (уровень B2–C1). Учащиеся получают для работы дома таблицу, которую они должны заполнить при просмотре подкаста самостоятельно.

<i>das Verb</i>	<i>die Bedeutung / die Benutzung</i>	<i>Beispiele / Situationen</i>
auftragen	etw. auf eine Oberfläche streichen	Die Sonnencreme, Make-Up, Salben Farbe auf eine Leinwand
betragen	Angaben über die Höhe, Länge von etwas machen	die Kosten für die Reparatur die Entfernung zwischen Start und Ziel

Для закрепления новых лексических единиц предлагаются упражнения со следующими формулировками заданий:

- соедините глагол с существительным;
- заполните пропуски в предложениях соответствующими глаголами;
- замените выделенные глаголы синонимами;
- выразите мысль иначе, используя данные глаголы;
- ответьте на вопросы и обоснуйте свой ответ;
- посмотрите на картинки и скажите, что делают эти люди.

Выполняя данные упражнения, учащиеся запоминают значение глаголов и их употребление с определенными существительными. В аудитории учащимся предлагается выполнить тест множественного выбора, например:

1. *Die Sonne scheint hell, du sollst heute die Sonnencreme \_\_\_\_\_.*  
a. *betragen* b. *ertragen* c. *übertragen* d. *auftragen*

На последнем этапе учащимся выдаются: а) карточки с описанием ситуации для работы в парах (составление мини-диалогов), либо б) карточки, на которых написан глагол, учащийся должен придумать небольшую историю, используя данный глагол, либо в) учащиеся, работая в парах, рисуют рисунок, подразумевая ситуацию с изученными глаголами, затем обмениваются

карточками и, получив рисунок, придумывают историю по данному сюжету, используя глаголы.

Таким образом, подкасты являются незаменимым аутентичным средством обучения иностранному языку учащихся продвинутого уровня. Описанная автором технология работы с подкастами на занятиях иностранного языка, а также приведенные виды упражнений, могут помочь преподавателям эффективнее использовать подкасты для развития коммуникативной компетенции учащихся и повышения их мотивации к изучению языка.

#### **Список литературы**

1. Головчук И.П., Максимова А.К. Использование подкастов на занятиях по практическому курсу немецкого языка // Поволжский педагогический вестник. 2013, №1. С. 143–146.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2018. 168 с.
3. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учеб.-метод. пособие. М.: Глосса-Пресс, 2010. 177 с.

УДК 811.133  
ГРНТИ 14.35.07

***В. В. Дацюк***  
*Санкт-Петербург, Россия*

### **АНАЛИТИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ДИСКУРС-ОРИЕНТИРОВАННОГО МЕЖКУЛЬТУРНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА**

В данной статье представлены аспекты методики работы с текстом в процессе обучения аналитическому чтению на иностранном языке студентов- лингвистов старших курсов. Аналитическое чтение рассматривается как компонент обучения иностранному языку в рамках дискурс-ориентированного межкультурно-коммуникативного подхода, ориентированного на приближение процесса обучения иностранному языку к условиям реальной коммуникации и овладения иноязычной культурой с опорой на процессы анализа, синтеза и интерпретации информации с учетом всех характеристик коммуникативной ситуации, главной целью которого является формирование коммуникативной компетенции учащихся.

**Ключевые слова:** дискурс-ориентированный подход, межкультурная коммуникация, обучение иностранному языку, аналитическое чтение, коммуникативная компетенция.

***Vasilissa V. Datsuk***  
*St. Petersburg, Russia*

### **ANALYTICAL READING IN TEACHING FRENCH WITHIN THE DISCOURSE-BASED CROSS-CULTURAL COMMUNICATIVE APPROACH**

This article presents aspects of the methodology for working with text in the process of teaching analytical reading in a foreign language to senior linguist students. Analytical reading is considered as a component of teaching a foreign language within the framework of a discourse-oriented intercultural communicative approach, focused on bringing the process of teaching a foreign language closer to the conditions of real communication and mastering a foreign language culture, based on the processes of analysis, synthesis and interpretation of information, taking into account all the characteristics of the communicative situation, the main goal of which is to develop the communicative competence of students.

**Key words:** discourse-oriented approach, intercultural communication, foreign language teaching, analytical reading, communicative competence.

В настоящей работе в качестве подхода к обучению студентов-лингвистов французскому языку выступает дискурс-ориентированный коммуникативный подход. В основе указанного подхода лежат концепции коммуникативного обучения ИЯ и дискурсивного подхода. Коммуникативный подход ориентирован на приближение процесса обучения ИЯ к условиям реальной коммуникации и овладения иноязычной культурой. Е. И. Пассов выделял такие характеристики коммуникативного обучения, как целенаправленность и мотивированность любого действия учащихся, ситуативность общения, активизация речемыслительной активности, связь учебных ситуаций с различными сферами жизнедеятельности человека и др. Коммуникативный подход предполагает также использование в учебных целях аутентичные тексты франкоязычного дискурса и привлечение личного опыта учащихся в качестве одного из основных инструментов освоения иноязычного образования [2].

Дискурсивный подход опирается на процессы анализа, синтеза и интерпретации информации с учетом всех характеристик коммуникативной ситуации. Следовательно, дискурс-ориентированный подход предполагает усвоение учащимися не только речевых средств общения, но и экстралингвистических особенностей межкультурной коммуникации [1, с. 99–100].

Главной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции как способности и готовности осуществлять иноязычное общение. Достижение этой цели возможно при овладении определенным содержанием обучения, обеспечивающим, в свою очередь, сформированность навыков и умений, необходимых для ведения коммуникации на иностранном языке с учетом условий и ситуации общения, а также участников общения. Литературные тексты являются богатым источником лингвистической информации для составления практических заданий, и могут помочь студентам развивать все основные навыки – говорение, аудирование, чтение и письмо. Интересным будет текст, который содержит новую проблемную информацию, является проводником в мир иной культуры, затрагивает чувства и эмоции обучаемых. Содержательные и интересные тексты положительно повлияют на развитие умений анализировать лингвистические и экстралингвистические особенности.

Таким образом, можно выделить следующие преимущества художественного текста перед научно-популярными и учебными текстами при изучении иностранного языка:

1. Художественный текст направлен на общее познание человека, поэтому соответствует стремлениям и потребностям молодежи.

2. Художественный текст имеет широкую тематику и не требует специализированных базовых знаний, в отличие от научно-популярной и другой научно-популярной литературы.

Французская литература – старейшая и одна из богатейших литератур Европы. На протяжении всего своего развития отличалась тесной взаимосвязью с обществом и историческим процессом. Многие французские писатели были также историками (Вольтер, Мишле, Ренан) и политическими мыслителями (Монтескьё, Руссо, Токвилль). Кроме того, французская литература, в отличие от других европейских литератур, была всегда близка к философии: от Декарта и Паскаля до Сартра и Камю. Таким образом, произведения французской литературы являются прекрасной основой для разработки дидактического материала. Кроме того, французский художественный текст как носитель определенной модели культуры, помогает больше узнать о культуре Франции и франкофонных стран, с одной стороны. С другой стороны, постоянное сопоставление текста со знакомыми, отечественными реалиями способствует более глубокому пониманию родной культуры.

Данный метод работы с текстом в рамках предложенного подхода можно разделить на два этапа – этап осмысления текста и преобразования текста.

**Этап осмысления текста** направлен на использование различных методов извлечения информации и реорганизации структуры текста и речевого материала текста. На данном этапе можно использовать следующие упражнения:

1. Оптимизация текста (расположение смысловых частей текста в соответствии со степенью важности информации; сокращение отдельных фрагментов текста за счет исключения незначительной информации).

2. Восстановление текста (составление сокращенного варианта текста из 20 предложений на основе их выбора из предложенных 40 предложений).

3. Воспроизведение текста (воспроизведение текста по плану, воспроизведение текста по вопросам).

4. Обобщение материала (подготовка окончательного заключения или резюме по содержанию текста).

**Целью этапа преобразования текста** является выявление основных элементов содержания текста. На этом этапе используются следующие упражнения:

1. Формулировка темы текста (обнаружение темы).

2. Составление характеристик персонажей (подбор характеристик автора; составление характеристик персонажей с опорой на содержание текста).

3. Реконструкция сюжета текста (определение наиболее значимых событий и эпизодов в тексте; воспроизведение текста с другим предполагаемым концом,

воспроизведение текста от лица разных персонажей, воспроизведение текста с изменением хронотопа).

4. Развитие сюжета текста (прогнозирование дальнейшей судьбы персонажей, прогнозирование дальнейшего развития событий, разработка новой сюжетной линии с опорой на уже изученный текст).

Предложенная методика работы с текстом была успешно апробирована на занятиях по второму иностранному языку – французскому в группах 3 и 4 курсов, обучающихся по направлению «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение» в ЛГУ им. А.С. Пушкина в течение полугода. Итоговый срез показал достаточно высокий уровень сформированности у студентов навыков аналитического мышления и критического анализа текста, а также умений вычленять особенности текста, его структуры и стилистики, устанавливать значимость элементов текста, определять уровень взаимодействия средств различных языковых уровней, распознавать идею автора текста, порождать свой собственный текст, основываясь на уже изученном материале.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что способность к аналитическому чтению у студентов-лингвистов заключается в овладении следующими навыками и умениями:

1. навыки аргументированного анализа художественного текста;
2. навыки аналитического мышления;
3. умения видеть структурно-семантические особенности текста;
4. умения устанавливать внутритекстовые связи, контекстуальные взаимодействия средств различных языковых уровней, смысловую и эстетическую значимость элементов текста в их взаимодействии;
5. умения раскрывать идейный замысел автора при помощи анализа употребления языковых единиц на всех уровнях (фонетика, лексика, синтаксис, стилистика);
6. умение строить новый текст на основе уже имеющегося текста.

#### Список литературы

1. Дацюк В. В. Обучение студентов восточного факультета аргументативным стратегиям англоязычного делового дискурса: дис. ... канд. пед. наук / В. В. Дацюк. СПб., 2016. 235 с.
2. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.

*М. В. Заботина*  
*Великий Новгород, Россия*

## **МЕЖДОМЕТИЕ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО**

За последние десятилетия сформировалось понимание важности невербального аспекта иноязычной коммуникации. Процесс обучения невербальным коммуникативным средствам до настоящего времени требует дополнительного методического осмысления и выработки соответствующей методологии. В настоящей статье междометие выступает как элемент невербальной коммуникации, которая в свою очередь является составной частью социокультурной компетенции. В статье предлагаются пошаговая схема работы, позволяющая студентам систематизировать свои знания о междометии во французском языке и закрепить их на практике.

**Ключевые слова:** междометие, французский язык, методика обучения, невербальная коммуникация, социокультурная компетенция.

*Maria V. Zabolina*  
*Veliky Novgorod, Russia*

## **INTERJECTION IN THE METHODOLOGY OF TEACHING FRENCH AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE**

Over the past decades, an understanding of the importance of the non-verbal aspect of foreign language communication has been formed. The process of teaching non-verbal communicative means still requires additional methodological comprehension and the development of an appropriate methodology. In this article, interjection acts as an element of non-verbal communication, which in turn is an integral part of socio-cultural competence. The article offers a step-by-step scheme of work that allows students to systematize their knowledge of interjection in French and consolidate it in practice.

**Key words:** interjection, the French, teaching methodology, non-verbal communication, socio-cultural competence.

Целью настоящей статьи является описание сложностей, которые возникают у студентов при изучении французских междометий. Также предлагается пошаговая схема работы с междометиями на материале французского языка. Мы используем подход, представленный в нормативных документах Европейского союза «Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer» («Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка»), где междометие (наряду с жестами, просодическими средствами) включено в состав средств паралингвистического поведения. Последнее в свою очередь является элементом социокультурной компетенции [3, с. 73].

В учебных программах языковых вузов не уделяется достаточного внимания иноязычным междометиям. Междометие попадает в поле внимания

студентов в рамках следующих дисциплин: практический курс 2-го иностранного языка, практикум по культуре речевого общения 2-го иностранного языка, в курсе языкознания, в курсе межкультурной коммуникации, в курсах устного и письменного перевода 2 ИЯ. Как правило, эти знания разрозненные, у студентов не формируется целостное представление о междометиях как о неоднородном и культурно - маркированным классе лексики.

Предлагаемая нами схема работы с французским междометием включает 5 этапов. На 1-ом этапе целесообразно осветить основные теоретические вопросы, в числе которых происхождение, частеречный статус междометия, отношения междометия и ономотопеи и т.д. Мы предлагаем провести анализ словарных дефиниций, представленных в авторитетных французских словарях. Так, студентам предлагается сравнить определения междометия (*interjection*) из Словаря Французской академии (*Dictionnaire de l'Académie française*) и словаря «Ле Робер» (*Le Robert*):

Словарь Французской академии ( <i>Dictionnaire de l'Académie française</i> )	«Ле Робер» ( <i>Le Robert</i> )
<p>Terme qu'on emploie seul ou qu'on insère dans l'énoncé pour exprimer un sentiment ou une sensation, un ordre ou une défense. L'interjection doit toujours être suivie d'un point d'exclamation. Un récit entrecoupé d'interjections. Les interjections sont tantôt de simples cris ou onomatopées, comme « Aïe!», «Ouf!», tantôt des mots, des membres de phrase, de courtes phrases, comme «Allez!», «Gare!», «Hélas!», «Eh bien!», «Tant mieux!», «À la bonne heure!». «Palsambleu!» (par le sang de Dieu), «Morbleu!» (par la mort de Dieu) sont des interjections archaïques [5]</p>	<p>Une interjection est un mot pouvant être employé isolément pour traduire, sous la forme d'une exclamation ou d'une interrogation, une émotion vive et soudaine, ou bien pour relancer la communication: Aïe! Ah! c'était donc ça! Voyons, reprends-toi! Ciel! mon mari! Hein? qu'est-ce que tu dis? Les interjections sont nombreuses. En voici quelques exemples: ah! aïe! allô! bah! basta! bigre! bis! bof! bravo! enfin! eh! euh! fi! ha! hein? hep! heu! hi! ho! hop! hurra! hum! miam! ô! oh! ohé! pouah! stop! youpi! zut! Certaines interjections s'apparentent à des onomatopées, des imitations de bruits, comme ouf! ou hop! Les interjections sont parfois des noms, des adjectifs, des adverbes ou des verbes à l'impératif ayant changé de catégorie grammaticale: noms: attention! ciel! félicitations! malheur! minute! silence! adjectifs: bon! chouette! mince! adverbes: arrière! assez! bien! debout! encore! verbes: allons! soit! suffit! vive! voyons! L'interjection peut être composée de plusieurs mots. On parle alors de «locution interjective»: à la bonne heure! bon sang! chapeau bas! la barbe! nom d'une pipe! par exemple! Les jurons appartiennent à la catégorie des interjections:</p>

bigre! fichtre! morbleu! nom d'une pipe! parbleu! saperlipopette! Les onomatopées, mots qui imitent des bruits, sont parfois elles aussi considérées comme des interjections: atchoum! boum! crac! cui-cui! ding! meuh! pan! patatras! plouf! tic-tac! Les interjections sont des mots invariables [4]
--

Исходя из данной информации студенты смогут сделать выводы относительно природы, формы, видов и функций междометий. Студентам предлагается сначала выделить общие положения для этих двух определений. Затем рассматриваются положения, которые по-разному интерпретируются в словарях. Например, ответы студентов могут выглядеть следующим образом: «В Словаре Французской академии не разграничиваются понятия «междометие» и «ономатопея», а в словаре «Ле Робер» говорится, что не все ономатопеи могут быть отнесены к междометиям, соответственно другие рассматриваются самостоятельно, отдельно от междометий». Или «По своей структуре междометия могут быть представлены отдельным словом, несколькими словами или короткой фразой» и т. д. После выполнения этого задания студенты приходят к заключению, что междометия – это особые слова, выполняющие в речи разнообразные функции. Отметим, что представленные определения содержат факты, которые разделяются не всеми учеными, как отечественными, так и зарубежными, но в данной работе эти противоречия специально не анализируются.

2. На следующем этапе проводится анализ определений междометия, которые даются теоретиками французского языка. Например, В. Г. Гак рассматривает междометие как часть речи, объединяющую «лексические единицы, которые в нерасчлененном виде выражают реакции говорящего, его волеизъявления и отображают явления внешнего мира (звукоподражания)» [1, с. 458]. Здесь студенты получают новую информацию о том, что междометие является частью речи, особенностью которой является нерасчлененное отображение действительности. Можно также привести несколько подобных определений и сравнить их. При этом работа может проходить в индивидуальном порядке или в группе.

3. Когда студенты проанализировали достаточно большой объем информации о французских междометиях, они могут ее визуализировать посредством составления кластеров или ментальных карт. При этом в кластере информация представляется от общего к частному, в строгой иерархии. В ментальной карте представляется информация в менее строгой последовательности, с использованием ассоциаций, позволяющих творчески изобразить изучаемое явление с разных сторон. Такие приемы способствуют лучшему запоминанию и усвоению.

4. На следующем этапе студентам предлагается проанализировать употребление междометий в конкретных ситуациях общения. С этой целью могут использоваться как письменные, так и устные материалы. Особый интерес

представляют аутентичные видео/аудиозаписи с неподготовленной речью носителей языка. Студенты в процессе работы с этими материалами составляют список использованных носителями междометий, анализируют их значение, делают перевод на русский язык, сравнивают с междометиями, которые в подобных случаях могут использовать носители русского языка. Здесь перевод на родной язык приобретает большую важность, так как значение междометия конкретизируется ситуацией и может приобретать разнообразные смыслы, вплоть до противоположных. Так, по наблюдениям И.А. Лиходкиной, французское междометие *hein*, которое, как правило, в отдельном употреблении выражает переспрос, в начале предложения – удивление, а в конце – усиливает высказывание: *а?, как?, что?; каково!, ну!* [2, с. 122-123]. Здесь студенты выходят на уровень социо-культурного сопоставления. При этом следует подчеркнуть, что использование междометий ограничено нормами, принятыми в культуре страны, в том числе нормами формального/неформального общения.

5. На заключительном этапе работы с междометиями студенты (индивидуально или группой) могут составить список наиболее частотных междометий и проработать их в типовых коммуникативных ситуациях. Начать можно с повторения прослушанных на предыдущем этапе диалогов. В последующем студенты переходят к самостоятельному порождению диалогов при условии корректного использования соответствующих ситуации французских междометий. На этом этапе можно организовать взаимооценивание среди мини-групп, представляющих свои диалоги.

Таким образом, сложности, с которыми сталкиваются студенты, связаны с неоднозначностью научных подходов и неопределенностью трактовок междометия на материале разных языков, с недостаточностью внимания и времени на систематизацию имеющихся знаний и практическую отработку навыков владения междометной лексикой. На наш взгляд, наилучшие результаты дает обучение на основе междисциплинарного и лингвокультурного подходов, которые были применены в предложенной нами схеме работы с французскими междометиями.

#### Список литературы

1. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. М.: Добросвет, 2004. 862 с.
2. Лиходкина И.А. французские междометия и звукоподражания, особенности их перевода (на материале произведения Р Госинни, Ж.-Ж. Семпе "Les betises du Petit Nicolas" и его переводов на русский и итальянский языки). URL: <https://www.gramota.net/materials/2/2015/10-2/31.html> (дата обращения: 20.08.2024).
3. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. URL: [https://www.academia.edu/37908654/CADRE\\_EUROPEEN\\_COMMUN\\_DE\\_REFERENCES\\_POUR\\_LES\\_LANGUES](https://www.academia.edu/37908654/CADRE_EUROPEEN_COMMUN_DE_REFERENCES_POUR_LES_LANGUES) (дата обращения: 20.08.2024).
4. Dico en ligne Le Robert. URL: <https://dictionnaire.lerobert.com/guide/qu-est-ce-qu-une-interjection> (дата обращения: 19.08.2024).
5. Dictionnaire de l'Académie française. URL: <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9I1700> (дата обращения: 19.08.2024).

*Е. И. Кириллова, Е. В. Малышева*  
*Санкт-Петербург, Россия*

## **ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ**

Данная работа посвящена вопросу использования игровых технологий в обучении на уроках английского языка в среднем звене общеобразовательной школы. В статье описываются игры, нацеленные на развитие умения говорения, а также на совершенствование лексических и грамматических навыков у обучающихся. Использование игровых технологий также способствует повышению мотивации у обучающихся.

**Ключевые слова:** игровые технологии, игра, умения, навыки, мотивация.

*Ekaterina I. Kirillova*  
*Saint Petersburg, Russia*  
*Elena V. Malysheva*  
*Saint Petersburg, Russia*

## **GAME TECHNOLOGIES AT ENGLISH LESSONS AT SCHOOL**

This work is devoted to the issue of using gaming technologies in teaching English lessons at the secondary level of a secondary school. The article describes games aimed at developing speaking skills, as well as improving students' lexical and grammatical skills. The use of gaming technologies also helps to increase motivation among students.

**Key words:** game technologies, game, abilities, skills, motivation.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС) уделяет особое внимание значимости иностранного языка в учебном процессе. Работая в рамках школы по ФГОС, учитель иностранного языка решает большой спектр задач. Одной из задач педагога является доступное изложение материала, создание благоприятных условий для формирования навыков и развития умений обучающихся. С целью повышения мотивации обучающихся и их интереса к предмету, а также достижения определённых результатов, педагог применяет различные приёмы, методы и образовательные технологии. Игровая технология является одной из них. Этим обстоятельством обусловлена актуальность исследования.

Игровые педагогические технологии – это «группа методов и приемов организации занятий с использованием игр. ... Они предполагают использование педагогических игр, которые имеют четкие педагогические цели и результат» [1, с. 87–88].

Е.А. Степанова называет игру «мощным стимулом к изучению языка». Автор отмечает, что обучающиеся, принимающие участие в игре, быстрее усваивают языковой материал [6, с. 66]. Л.С. Выготский считает, что игра – «ведущий момент в развитии ребёнка», который даёт ребёнку возможность

самовыражения, проявления лучших черт [2, с.70]. Е.А. Новикова полагает, что участие в игре даёт обучающимся «чувство равенства и заинтересованности», позволяет преодолеть застенчивость, проявить себя [4, с. 73]. Это относится не только к познаниям в предмете, но и к личностным качествам, например, обучающийся может проявить свои лидерские способности. С.В. Кацуро утверждает, что использование игры на уроках английского языка способствует проявлению устойчивого интереса к предмету, а также формирует у обучающегося уверенность в овладении языком, создаёт ситуацию успеха [3]. Таким образом, исследователи сходятся во мнении, что применение игры на уроках иностранного языка способствует повышению мотивации обучающихся к изучению языка и помогает сформировать навыки и развить умения, повысить образовательные результаты.

М.В. Салтыкова и Г.Е. Поторочина [5] в зависимости от целей и задач обучения подразделяют игры на:

- языковые или аспектные игры (связаны с отработкой того или иного аспекта языка), которые в свою очередь, подразделяются на фонетические, лексические, грамматические и стилистические;

- речевые или видо-речевые игры (отработка речевых умений и навыков);

- игры для обучения общению (коммуникативные игры).

Для настоящего исследования интерес представляет классификация игр, предложенная Дж.Халдфилдом [7], которая включает в себя:

- Сортировочные игры (Sorting games);

- Информационный пробел (Information gap);

- Угадывание (Guessing games);

- Поиск и обмен информацией (Search games);

- Головоломки (Jigsaw or fitting together principle);

- Настольные игры (Board games);

- Ролевые игры (Role play games).

Анализ УМК «Spotlight» для 8 и 9 классов показал, что игра редко включается в качестве упражнения на данном этапе обучения английскому языку, следовательно, если учитель считает необходимым использовать игровые технологии в процессе обучения, то необходимо будет самостоятельно подбирать и разрабатывать игры, что и было сделано авторами статьи. Цель данной статьи заключается в описании некоторых разработанных игр.

В соответствии с тематическим планированием в ходе работы к каждому модулю учебников 8 и 9 классов было разработано по 2 игры (всего 32 игры). Далее в статье будут приведены и описаны две игры. Обе игры относятся к речевым играм в соответствии с классификацией М.В. Салтыковой и Г.Е. Поторочины. По классификации Дж.Халдфилда данные игры являются настольными (boarding games). Именно настольные игры на этом этапе обучения языку являются для обучающихся наиболее интересными, и они охотно принимают в них участие на уроках.

Для УМК «Spotlight» 8 класса к модулю 2 «Food and Shopping» была разработана настольная игра для игры в парах. На клетках игрового поля написаны глаголы в соответствии с лексическим наполнением модуля. С помощью этой игры развивается умение говорения, также совершенствуются грамматические навыки по теме «Present Perfect», отрабатываемой в модуле 2. Обучающиеся передвигают шашки по клеткам и составляют предложения с глаголами, используя заданную грамматическую конструкцию. В усложненном варианте игры обучающиеся составляют вопросительные предложения по теме с представленными на игровом поле глаголами. Противник должен дать ответ. Таким образом, формируется умение диалогической речи, а также отрабатываются вопросительные формы в Present Perfect.

	a	b	c	d	e	f	g	
1		buy		visit		save		1
2	spend		do		bake		clean	2
3		study		eat		work		3
4	drink		add		pay		know	4
5		go		cut		make		5
6	cook		be		lose		start	6
7		bring		receive		take		7
8	leave		book		change		live	8
	a	b	c	d	e	f	g	

*by Ekaterina Kirillova*

Рис. 1. Игра к модулю 2 «Food and Shopping», 8 класс

Для формирования умения говорения в рамках модуля 3 «See it to believe it» (УМК «Spotlight» для 9 класса) была разработана настольная игра по типу «Snakes and Ladders». Игра включает в себя лексический материал по теме, а также помогает отрабатывать навык использования прошедших времен. В зависимости от количества обучающихся в классе играть можно как в парах, так и в группах. Попадая на клетку поля, обучающиеся составляют предложения, используя написанные в клетке поля лексические единицы и времена группы Past (развитие умения монологической речи, лексических и грамматических навыков). В усложненном варианте игры обучающиеся задают вопрос с

предложенным словом следующему игроку (развитие умения диалогической речи, лексических и грамматических навыков).

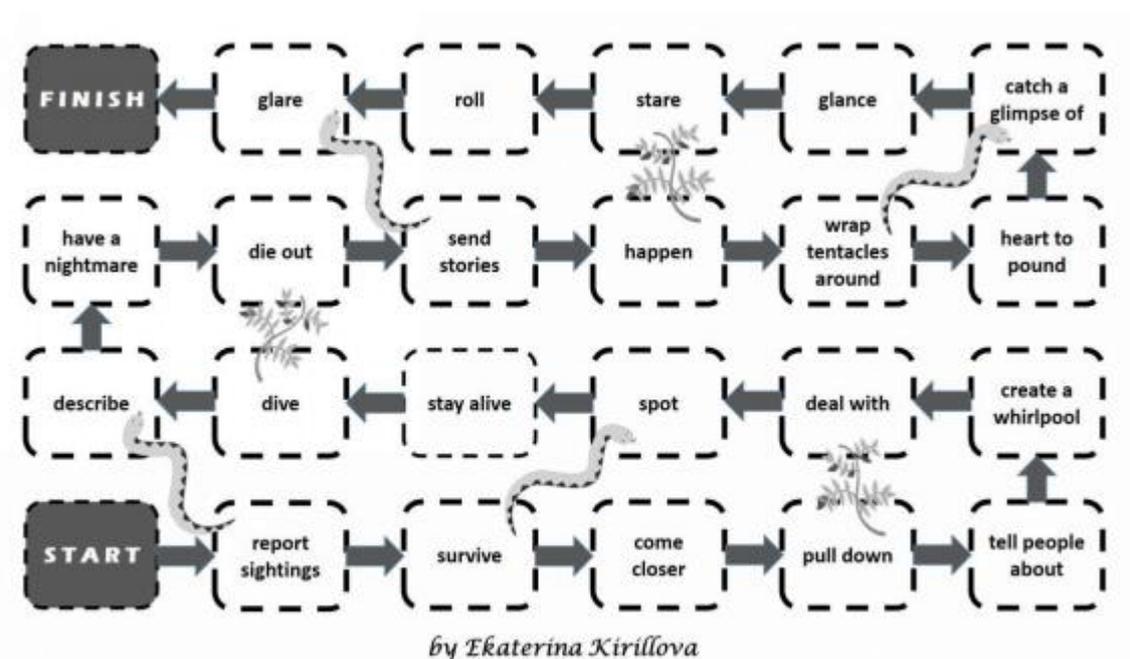


Рис. 2. Игра к модулю 3 «See it to believe it», 9 класс

Подготовленные игры были апробированы в 8-х и 9-х классах ГБОУ СОШ № 301 Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга. Респонденты позитивно оценивали использование игр на уроках иностранного языка: 89% обучающихся указало, что «играть весело», игра способствовала повышению их мотивации к изучаемому предмету, 56% отметило, что игра позволяет лучше выстроить взаимодействие с одноклассниками, для 33% респондентов в игре важен соревновательный момент. Все обучающиеся отметили, что игра помогла лучше усвоить учебный материал.

В ходе игр обучающиеся развивали умение говорения и совершенствовали лексические и грамматические навыки. Игровые технологии на уроках английского языка способствовали повышению мотивации обучающихся. Кроме того, игра удовлетворила потребность обучающихся подросткового возраста в общении со сверстниками. Разработанные игры можно использовать на уроках обобщения и систематизации знаний в соответствии с темами, к которым они относятся.

Использование игровых технологий способствует не только развитию навыков и формированию определенных умений, но и позволяет раскрыть потенциал ребёнка, позволяет ребёнку проявить лидерские способности, умение работать в команде и выстраивать взаимодействие со сверстниками. Обучающиеся в ходе игры учатся действовать в соответствии с установленными правилами, проявлять навыки самоконтроля. Игровые технологии способствуют повышению интереса к изучаемой теме, формируют положительное отношение к иностранному языку как учебному предмету.

### Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2021. 496 с.
2. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 62–76.
3. Кацура С. В. Игра как средство обучения английскому языку в начальных классах // Архивариус. 2015. №3 (3). С. 14–16.
4. Новикова Е. А. Роль игры на уроках английского языка на начальном этапе обучения // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. №4. С. 73–74.
5. Салтыкова М. В., Поторочина Г. Е. Методика преподавания и технологии обучения иностранному языку в образовательной организации: учеб.-метод. пособие для студентов направления подготовки: «44.03.05 – Педагогическое образование», профиля: Иностранные языки (английский и немецкий языки). Глазов: Глазовский государственный педагогический институт, 2016. 90 с.
6. Степанова Е. А. Игра как средство развития интереса к изучаемому языку // Иностранные языки в школе. 2004. № 2. С. 66–68.
7. Hadfield Jill. A Collection of Games and Activities for Low to Mid Intermediate students of English. Intermediate Communication Games. Hong Kong: Nelson and Sons Ltd. 1990. 128 p.

УДК 378.096  
ГРНТИ 14.35.09

*Н. Р. Кучминская*  
*Санкт-Петербург, Россия*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМЫ MIRO В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

В статье анализируется соединение инновационного и традиционного подходов в преподавании лекционного курса «Культура, история и литература Франции» и практического курса «Практика и культура речевого общения» для студентов третьего и четвертого курсов факультета иностранных языков. Интернет-платформа Miro рассматривается как инновационное средство обучения при синхронном и асинхронном обучении.

**Ключевые слова:** интернет-платформа, Miro, синхронные курсы, асинхронные курсы, доска, FigJam, Lucidspark.

*Natalja R. Kuchminskaya*  
*Saint-Petersburg, Russia*

### **THE USE OF THE MIRO INTERNET PLATFORM IN A MIXED FORMAT OF UNIVERSITY EDUCATION**

The article analyzes the combination of innovative and traditional approaches in teaching the lecture course “Culture, History and Literature of France” and the practical course “Practice and culture of speech communication” for third and fourth year students of the Faculty of Foreign Languages. The Miro Internet platform is considered as an innovative learning tool for synchronous and asynchronous learning.

**Key words:** Miro Internet Platform, synchronous courses, asynchronous courses, whiteboard, FigJam, Lucidspark.

С 20-го г. XXI в. преподаватели столкнулись с ситуацией, которая «заставила» нас по-другому посмотреть на онлайн-обучение и превратить недостатки такого обучения в достоинства. Помимо очного и заочного форматов, в преподавании применяются дистанционные технологии и смешанный формат обучения. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [3]. В основе смешанного обучения лежит «концепция объединения технологии «классно-урочной системы», электронного обучения, дистанционных образовательных технологий [2].

К традиционным формам проведения занятий, таким как дискуссия, работа в группах, деловые игры, эвристическая беседа, круглый стол, мозговой штурм, презентации прибавились формы занятий, проводимые с использованием онлайн-платформ.

Существует несколько виртуальных досок, которые можно использовать в преподавании, а именно: Jam-board [5], Zoomboard [8], FigJam [4], Lucidspark [6] и Miro [7]. Интерактивная доска Jamboard с октября 2024 года прекратит обновляться, компания Google объявила о скором закрытии Jamboard. Доска, используемая во время конференций в Zoom, неудобна тем, что при участии в других видео-конференциях, в частности, Google Meet, Microsoft Teams, Контур Толк нет возможности получить к ней доступ. FigJam разработана в Британии и отличается тем, что при создании доски можно использовать ИИ, закладывая ее формат. FigJam удобна в качестве альтернативы доске при синхронном очном обучении: есть набор маркеров, стикеров, шрифтов, скотчей (для красивого оформления), к тому же представлена функция фреймов (закрепление материала в одной группе), также на доске возможно взаимодействие с учащимися, например, через игры, интерактивные карточки, оценивание посредством эмоджи. Одним из достоинств FigJam является то, что на ней можно выкладывать ссылки для учащихся.

К одному из открытий среди преподавателей во время карантинного периода относится использование интернет-платформы Miro в преподавании иностранных языков. Данная платформа была разработана в России в 2011 г. двумя дизайнерами из Перми Андреем Хусидом и Олегом Шардиным, цель которых была создать виртуальное место для реализации творческого потенциала сотрудников рекламной организации. Новая разработка оказалась удачной и вышла на мировой рынок, где быстро заняла нишу и вошла в список лучших компаний 2020 г.

Платформа Lucidspark разработана в 2021 г. и является конкурентом Miro. Необходимо отметить, что Miro и Lucidspark не просто интерактивные доски – это виртуальные платформы, куда можно загружать документы, видео, ссылки, где можно создавать разные шаблоны в зависимости от задач и целей работы. В преподавании они используются как виртуальное пространство с возможностью

пользоваться и демонстрировать материал, не загружая его на компьютер, но имея доступ в интернет и зарегистрировавшись на сайте.

Одним из плюсов использования Miro и Lucidspark является легкость регистрации с помощью электронного адреса и пароля для входа. К недостаткам доски можно отнести существование только английской версии и отсутствие русского аналога, поэтому многие возможности остаются неизвестными для пользователей без знания английского языка на должном уровне.

После регистрации разработчиками обеих платформ предоставляется возможность создать бесплатно три онлайн-доски. После создания и оформления своей доски ее владелец копирует ссылку на доску и делится ею для осуществления командной работы.

Во время чтения лекционного курса «Культура, история и литература Франции» и проведения практического курса «Практика и культура речевого общения» нами была использована онлайн-доска Miro, как при очных лекциях, так и при синхронных онлайн-занятиях. Под синхронными занятиями понимаются «курсы, в которых взаимодействие преподавателя и студентов происходит здесь и сейчас, по фиксированному расписанию» [1]. Данный формат обеспечивает студентов мгновенной связью, так как дает студенту возможность задать вопрос во время занятия, а преподавателю – ответить на вопрос или дать задание, чтобы оценить качество освоения материала. При этом авторы отмечают, что ответственность за успешность занятия здесь несут преподаватели: именно от их умения взаимодействовать с аудиторией зависит успешность курса [1]. Во время лекционного курса у студентов нет возможности редактировать доску, это связано с вероятностью случайного удаления того или иного материала студентом. Студенты получают доступ в качестве читателя. Однако при необходимости можно менять настройки доступа. До начала занятий на платформе выкладывается визуальное сопровождение лекции. В нашем случае это генеалогическое древо ветвей Меровингов, Капетингов, Валуа, Бурбонов, временная линия с датами и событиями в истории Франции и мировой истории, изображения культурных объектов во Франции определенного периода, видео на французском языке, посвященное истории Франции, карты Франции разных эпох, изображение исторических персоналий. Мотивация к изучению предмета и интерес студентов к лекции заметно возрастает при наличии визуального ряда. Необходимо отметить, что лекция ведется на русском языке, однако презентационный материал выложен на французском языке, студенты имеют возможность соотносить названия в разных языках, таким образом, не тратится время на написание французского эквивалента. Преимущества интернет-платформы Miro в том, что нет необходимости использовать внешний переносной носитель (флеш-карту), чтобы продемонстрировать презентационный материал, а также нет ограничения в количестве и разрешении (качестве, весе) изображений и видео. Студенты имеют возможность открывать доску самостоятельно у себя на смартфонах и планшетах, так как разработчиками создано отдельное приложение, через которое так же загружаются необходимые документы.

Соединение традиционного «чтения» лекции с использованием онлайн-доски Miro мотивирует студентов к посещению лекций, развивает их интерес к предмету и поощряет их желание изучать историю и культуру изучаемого языка.

Курс «Практика и культура речевого общения» предполагает проведение очных занятий и синхронных онлайн-занятий. Во время курса «ПКРиО» интернет-платформа используется не только для визуальной презентации материала, но и в качестве наглядного учебно-методического пособия. Традиционный подход предполагает работу с учебно-методическими пособиями, отобранными и разработанными в соответствии с программой. В то же время курс требует использования новой информации, в связи с быстро и часто меняющимися реалиями. На доску Miro выкладываются «свежие» статьи в формате doc и pdf файлов на тему социальных пособий во Франции, разработанные дидактические упражнения по теме «Carrière», ссылки на аудиофайлы по темам «Union Européenne», обучающие видеоролики по теме “Bandes dessinées”, видео с культурологическим уклоном по теме “Le droit. La reine de mort”, вопросы и упражнения к аудио и видео-материалам. Студенты имеют возможность скачать файлы на свои носители, пользоваться приложением и работать с документами в любом удобном и подходящем месте. Во время практических занятий доска используется для создания кластеров с тематической лексикой, отдельно выводятся на доску слова, выражения, словосочетания, вызывающие орфографические, синтаксические трудности у студентов.

Интернет-платформа Miro применяется и при асинхронном обучении. Согласно М.А. Манокину и Е.А. Шенкман асинхронными называют курсы, в которых преподаватели и слушатели разделены «не только в пространстве, но и во времени». То есть это курсы, в которых лекции и задания доступны в формате записи: видео, аудиозаписи, письменного текста, на изучение которых отводится время [1]. Студенты получают задание на платформе Miro и могут выполнять его в удобном для них месте и времени.

Однако необходимо отметить недостатки платформы Miro при асинхронном обучении. Онлайн-доска Miro бесконечна, на ней можно размещать новую информацию, не стирая предыдущую, при этом отделяя каждую тему годового курса от других некоторым пустым пространством на доске и используя отличающееся оформление. Тем не менее, когда учащиеся самостоятельно ищут задание на доске, не понимая принцип расположения материала на платформе, они зачастую «блуждают» по ней.

Дистанционные образовательные технологии меняют образование, влияние современных средств обучения на мотивированность и заинтересованность студентов. Бесспорно, интернет-платформа Miro является перспективным инструментом при синхронном обучении, тогда как при асинхронном обучении эффективность интерактивной доски снижена в связи с потенциально слишком большим объемом материала, расположенного на ней. Тем не менее развитие дистанционных образовательных технологий, в том числе интернет-платформы Miro, и применение их при смешанном формате обучения может стать одним из способов модернизации образования в вузе.

### Список литературы

1. Манокин М.А., Шенкман Е.А. Синхронный и асинхронный форматы онлайн-обучения в контексте теории коммуникации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1. № 2 (75). С. 23–37.
2. Нагаева И.А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 6. С. 56–67.
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 03.02.2014) // СПС Гарант. URL: <https://base.garant.ru/70291362/7a58987b486424ad79b62aa427dab1df/> (дата обращения: 27.05.2024).
4. FigJam [сайт]. URL: <https://www.figma.com/figjam/> (дата обращения: 27.05.2024).
5. Google Jamboard [сайт]. URL: <https://jamboard.google.com/> (дата обращения: 27.05.2024).
6. Lucidspark. Виртуальная доска, где сияют идеи [сайт]. URL: <https://lucidspark.com/ru> (дата обращения: 27.05.2024).
7. MIRO [сайт]. URL: <https://miro.com/ru/> (дата обращения: 27.05.2024).
8. Zoom Whiteboard. Расширение возможностей коллективной работы с помощью онлайн-досок сообщений [сайт] URL: <https://www.zoom.com/ru/products/online-whiteboard/> (дата обращения: 27.05.2024).

УДК 378  
ГРНТИ 14.35.09

*А. А. Мелконян, С. Н. Шапошникова*  
*Ростов-на-Дону, Россия*

### **КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (НА ПРИМЕРЕ РАЗРАБОТКИ И ИНТЕГРАЦИИ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЕБ-КВЕСТА НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ)**

В статье рассматривается дидактический потенциал использования в процессе обучения иностранному языку такой современной цифровой игровой технологии как образовательный веб-квест. Представлен опыт практического применения веб-квестов в процессе обучения немецкому языку студентов неязыковых направлений подготовки в вузе.

**Ключевые слова:** цифровые игровые технологии, образование, иностранный язык, иноязычное общение, образовательный сервис, образовательный веб-квест.

*Ashkhen A. Melkonyan,*  
*Svetlana N. Shaposhnikova*  
*Rostov-on-Don, Russia*

### **GAME EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES (ON THE EXAMPLE OF THE DEVELOPMENT OF AN EDUCATIONAL WEB QUEST IN GERMAN AND ITS INTEGRATION INTO THE EDUCATIONAL PROCESS)**

The article considers the didactic potential of using such modern digital gaming technology as an educational web quest in the process of teaching a foreign language. The experience of practical

application of web quests in the process of teaching German to students of non-linguistic areas of training at the university is presented.

**Key words:** digital gaming technologies, education, foreign language, foreign language communication, educational service, educational web quest.

Стремительная разработка и эволюция цифровых технологий оказывает значимое воздействие на все сферы человеческой жизни. Модернизация затрагивает повседневный уклад жизни человека, производственные межличностные отношения. Под ее воздействием трансформируется и современное образование.

В настоящее время информационные технологии подтвердили свою эффективность в образовательной среде. Изучение новых технологий становится не только необходимостью, но и важным конкурентным преимуществом для школ и вузов, обучающих центров, всех участников педагогической деятельности.

Современный преподаватель иностранного языка должен идти в ногу со временем, быть в курсе инноваций в области иноязычного образования, и стремиться применять новейшие цифровые технологии в своей педагогической практике. Таким образом, студент, изучающий иностранный язык, оказывается вовлеченным в образовательный процесс, в котором ведется постоянный поиск и обработка информации, необходимые для упорядочения полученных знаний.

В данной статье мы хотели бы рассмотреть педагогический потенциал использования такого инновационного метода обучения как образовательный веб-квест для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых направлений подготовки, а также представить методические рекомендации преподавателям немецкого языка по разработке обучающей игры в форме веб-квеста.

Дидактический потенциал применения веб-квестов раскрывается во многих работах как зарубежных исследователей (Б. Додж, Т. Марч, Н. Хокли, А. Салливан и др.), так и отечественных ученых (Э. Г. Азимов, М. Н. Кичерова и Г. З. Ефимова, К. Г. Селевко, П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев и др.).

Впервые квест-технологии стали использовать в образовательных целях американские разработчики Б. Додж и Т. Марч (США, 1995). Веб-квест представляет собой, согласно дефиниции Б. Доджа, модель (технический ресурс или приложение в Интернете) включения интернет-источников в процесс обучения для решения учебных задач [7].

Зарубежные исследователи рассматривают веб-квест как эффективное образовательное средство, которое можно применять для развития коммуникативных компетенций учащихся [6, p. 118].

А. Салливан выделяет два вида квестов: квесты с заданиями, которые участникам необходимо разгадывать в определенной последовательности, и квесты с четко обозначенной целью, но для достижения данной цели, соответственно выполнения основного задания, игроки самостоятельно выбирают пути решения задач [8].

Э. Г. Азимов приводит следующее определение понятия «веб-квест»: «проблемное задание, которое решается на основе ресурсов и данных Интернета. Основан на разработке проблемных поисково-творческих заданий с элементами ролевой игры, для выполнения которых используются информационные ресурсы и службы Интернета» [1, с. 34].

М. Н. Кичерова и Г. З. Ефимова отмечают, что «понятием квест обозначают различные виды online и offline игр, которые разворачиваются в виртуальном и/или реальном пространстве. Это специфическая форма игровой деятельности, которая требует от участников поиска решений поставленных задач» [2].

П. В. Сысоев и М. Н. Евстигнеев представляют веб-квест как вид учебных материалов, расположенных в сети Интернет: «вебквест – это не что иное, как сценарий организации проектной деятельности учащихся по любой теме» [5].

Таким образом, рассмотрев различные трактовки термина «веб-квест», можно сформулировать то определение, которое, по нашему мнению, наиболее точно характеризует данное понятие: веб-квест – это средство обучения на онлайн-платформе, образовательная игра с интеграцией различных интернет-ресурсов, которая содержит необходимое количество заданий (этапов или станций) по определенной теме и нацелена на развитие и совершенствование исследовательских навыков и связанных с ними способностей: развитие творческих способностей, познавательного интереса, коммуникативных навыков, самостоятельности, поисковой активности.

К интернет-исследованиям на уроках сейчас относятся довольно критично, поскольку зачастую этот процесс представляет собой достаточно утомительный поиск в Интернете, а также слишком большое количество найденной информации, которая может привести к «переполнению» ею. Много времени тратится также на оценку и обработку информации.

Предоставленные ссылки и дидактическая структура веб-квестов предлагают хорошую отправную точку для дальнейших исследований и самостоятельной обработки проблемы. Поскольку связанные материалы уже предварительно выбраны и, следовательно, содержат соответствующую информацию, для фактической оценки остается значительно больше времени. Кроме того, у студентов есть время сформировать собственное мнение, особенно если материалы могут противоречить друг другу или освещать вопросы с разных сторон. Благодаря своей дидактической структуре веб-квесты предлагают учащимся подсказки, как действовать самостоятельно, не теряясь бесцельно и без плана в Интернете.

Погружение в виртуальное пространство является эффективным средством для формирования иноязычной компетенции студента, который изучает иностранный язык, поскольку оно имитирует реальную языковую среду. Веб-квест служит управляемым обсуждением заданной темы в рамках урока, и такая работа с сетевыми квестами представляет собой новую культуру обучения для учащихся, побуждает их к исследовательскому поведению и дает им возможность учиться самостоятельно. По сравнению с классическим фронтальным обучением студенты должны сами конструировать и приобретать

свои знания. Учитель не является проводником знаний, а скорее «компаньоном по обучению» и поддерживает участников игры в процессе обучения. Это приводит к сдвигу парадигмы от культуры преподавания к культуре обучения.

Характерной особенностью онлайн-квеста можно рассматривать наличие поисковых этапов: ответов на вопрос, решение интеллектуальной задачи.

К основным элементам структуры образовательного сетевого квеста относятся: 1. вступление (краткое описание темы или сценария; предварительный план работы; комментарий, описание ролей для участников); 2. задание (формулировка проблемной задачи); 3. ресурсы (перечень информационных источников, необходимых для выполнения задания; список литературы); 4. план работы (описание этапов); 5. оценивание (бланк критериев и параметров оценки итогового результата самостоятельной работы); 6. заключение (комментарии преподавателя).

Вступление должно быть написано в увлекательной форме, чтобы у учащихся сформировалась мотивация к изучению темы. Предварительные знания студентов необходимо активировать во введении. Задание должно быть достаточно сложным, чтобы для получения конкретного ответа студенты могли использовать широкий спектр источников информации. Каждому участнику игры, независимо от его индивидуального уровня, рекомендуется предоставить возможность самостоятельно достичь цели, используя адаптированные источники самого разного характера (книги, веб-сайты, видео- и аудиозаписи и т.д.).

При работе над заданиями участники образовательного квеста могут допускать ошибки без немедленного вмешательства преподавателя. Более высокий результат обучения может быть возможен благодаря размышлению над ошибками, а не постоянным прерыванием и руководством учителя.

В целом, преподавание с помощью веб-квестов очень ориентировано на учащихся. Это также означает, что общение происходит в основном между студентами. Итоговая презентация результатов работы отдельных групп должна дать каждому возможность задать вопросы и решить оставшиеся проблемы. Кроме того, можно сделать вывод обо всем процессе обучения. Поскольку процесс обучения и работы происходит максимально самостоятельно, очень важно, чтобы студенты получали обратную связь. Это может быть сделано, например, письменно преподавателем с использованием оценочной формы.

При разработке образовательного квеста педагогу следует учитывать возрастной состав участников, сложность заданий, степень подготовленности группы, чтобы, в случае необходимости, скорректировать структуру квеста и перестроить игру под уровень знаний, умений и навыков учащихся.

Для проведения нашего исследования была выбрана российская образовательная платформа «Joyteka» [3]. Это сетевая платформа для создания интерактивных упражнений, предоставляющая 6 сервисов для проведения обучения: образовательная игра «Квест», веб-сервис «Видео», интеллектуальная игра «Викторина», игра «Термины», сервис проверки знаний «Тест», интерактивная литература «Текст-квест».

Данная платформа предлагает пользователям три тарифных плана: бесплатный базовый тариф "Начинающий" и два платных тарифа для профессионального использования: «Уверенный» для педагогов-инноваторов и «Профи» для педагогов-экспертов.

Базовый тариф подходит для вводного знакомства с платформой, позволяет протестировать функционал сайта и оценить его преимущества и недостатки. На данном тарифе ограничено количество уроков, которые можно разработать. Всего 20 уроков. Что касается сервиса по созданию квестов, то основными его опциями является, в данном случае, сбор результатов прохождения квеста и возможность перемешивания вопросов и ответов при запуске.

Тариф для педагогов-инноваторов предоставляет возможность формирования курса из 100 уроков. Функционал сервиса «Образовательная игра “Квест”» значительно расширен на данном тарифе. Он включает в себя следующие пункты:

1. Сбор результатов прохождения квеста;
2. Функция перемешивания вопросов и ответов при запуске;
3. Доступ к премиум-квестам;
4. Возможность ограничить доступ к квесту по датам;
5. Настройка полей регистрации для ученика.

Далее рассмотрим подробнее этапы создания образовательного веб-квеста с помощью вышеназванной онлайн-платформы «Joyteka».

Для разработки квеста необходимо открыть вкладку «создать занятие», а затем перейти на следующую «Образовательная игра “Квест”». Второй шаг – выбор квест-комнаты (рис. 1). Тариф «Уверенный» позволяет автору квеста подобрать подходящий вариант из 16 комнат. Максимальное количество заданий, которое автор может предложить игрокам – 12. Диапазон заданий и локаций зависит от выбранной комнаты.

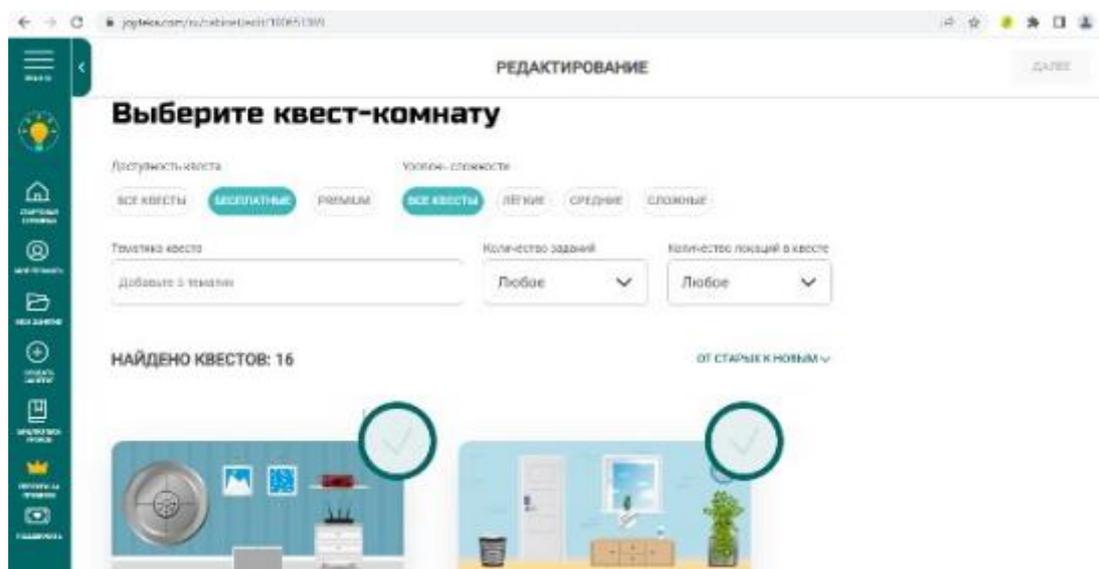


Рис. 1. Выбор квест-комнаты

Чтобы выйти из комнаты, игрокам необходимо выполнить все спрятанные в комнате задания. Код от запертой входной двери не требуется. Как только игрок решит все задания, дверь откроется. Программа показывает результаты учащихся по каждому решённому заданию вне зависимости от того, верны они или нет. Автор квеста может загружать вопросы с одиночным или множественным выбором и открытые вопросы.

На основе сервиса «Образовательная игра «Квест» преподаватель иностранного языка может подготовить комплекс упражнений для развития и совершенствования: лексических навыков (в процессе игры участники знакомятся с новой лексикой, тем самым расширяя свой словарный запас); навыков чтения (учащиеся должны понимать текст, чтобы извлечь нужную информацию и решить подготовленные коммуникативные задачи); навыков письма (задания с открытыми вопросами способствуют развитию умений редактирования текста и грамотного изложения мыслей); навыков аудирования (программа предоставляет возможность педагогу реализовать методическую задачу с аутентичным аудио- и видеоматериалом). Формат веб-квеста на выбранной платформе ориентирован преимущественно на индивидуальную форму работы. Но созданный инновационный продукт можно включить в практическое занятие и предложить учащимся пройти игру, предварительно разделив их на команды. В этом случае веб-квест может способствовать активизации навыков говорения. Во время игры участники будут взаимодействовать друг с другом, анализировать имеющуюся информацию, представлять результаты своего интеллектуального труда. Система заданий игры во многом зависит от креативных качеств педагога. Таким образом, веб-квест предоставляет эффективную возможность для развития языковых и речевых навыков, делая обучение интересным и интерактивным.

Для каждого квеста необходимо придумать название и предложить краткое описание игры. Перед началом прохождения игры учащиеся смогут ознакомиться с предисловием.

Для нашего квеста мы выбрали название «Familienterritorium/ Семейная территория». В предисловии обозначили правила и ход игры. Целью квеста является совершенствование лексико-грамматических навыков по теме «Семья» и формирование лингвострановедческой компетенции у обучающихся.

Важный этап проектирования квеста – загрузка заданий. Для всех 5 заданий игры мы применили вкладку «Множественный выбор».

Первое задание – найти на картинке все термины, которые относятся к теме «Семья»: Finden Sie alle Begriffe (11), die zum Thema "Familie" gehören! Мы предложили 21 слово на немецком языке по различным темам. Чтобы учащимся легче было выполнить задание, указываем количество правильных терминов. Добавляем изображение к заданию, выполненное в форме облака слов на немецком языке с помощью бесплатного сервиса «WordsCloud» [4].

Второе задание – выбор правильных предложений, которые соответствуют картинке: Wählen Sie 7 richtige Aussagen, die dem Bild entsprechen! В качестве изображения загружаем картинку семейного дерева с именами родственников.

Всего в задании 10 предложений. В качестве подсказки указываем количество правильных предложений.

Третье задание заключается в том, чтобы описать человека. Мы выбрали рисунок дедушки и предложили 16 предложений на немецком языке на тему «Описание внешности человека»: 1. Das ist ein Junge. 2. Das ist ein älterer Mann. 3. Er lächelt und sieht froh aus. 4. Er hat schwarze Haare und trägt ein blaues T-Shirt. 5. Er trägt einen braunen Pullover und eine Brille. 6. Seine Haare sind ganz kurz und grau. 7. Seine Augen sind grün. 8. Seine Augen sind blau. 9. Die Haare sind lang und gepflegt. 10. Er hat eine ziemlich knollige Nase. 11. Er ist ernst und lächelt nicht. 12. Er ist schlank. 13. Er ist dick. 14. Dieser Mann ist streng. 15. Eristweise. 16. Das ist mein Großvater. Также указываем количество правильных предложений (9), чтобы учащиеся могли решить задание верно.

При выполнении четвертого задания студентам необходимо сначала ознакомиться с текстом, а затем определить и выбрать из 8 предложенных только 4 верных предложения, которые соответствуют содержанию текста: Wählen Sie 4 richtige Aussagen aus, die dem Text entsprechen! 1. In der Familie gibt es vier Kinder. 2. Bernd ist elf Jahre alt. 3. Sein Bruder hat noch keine Haare. 4. Bernd geht im Winter Eislaufen. 5. Seine Mutter liebt Bücher. 6. Bernd's Schwester ist Pferdenärrin. 7. Mamas Großeltern wohnen in Graz. 8. Bei Hubers ist es immer sehr langweilig. Текст под названием «Meine Familie (Моя семья)» загружаем в качестве изображения к заданию.

В качестве пятого задания выступают три небольших текста с информацией о разных членах семьи и таблица с ключевыми словами по содержанию текстов (Familiennamen; Vorname; Geburtsort; Geburtsjahr; Wohnort; Adresse; Familienstand; Kinder; Sprachen). Учащимся необходимо просмотреть тексты, а затем выбрать из 18 предложенных вариантов только те 9, которые характеризуют Демира Полата: Was wissen Sie über Demir Polat? Lesen Sie zuerst die Texte. Dann ergänzen Sie die Tabelle. Wählen Sie 9 richtige Aussagen aus der Liste aus! a) Brenner b) Polat c) Demir d) Dilek e) die Bundesrepublik Deutschland f) Türkei g) 1990 h) 2019 i) Stuttgart j) Ankara k) Wasserstraße 14 l) verheiratet m) ledig n) drei Kinder o) zwei Kinder p) Deutsch q) Türkisch r) Türkisch und Deutsch.

Обязательным для заполнения при разработке веб-квеста является также раздел «Выход», содержащий комментарий для игроков при успешном прохождении испытаний игры. В нашем квесте в качестве комментария указываем, что все задания квеста выполнены верно, и поздравляем игрока: Sie haben alle Aufgaben richtig gemacht. Wir gratulieren Ihnen! Здесь также есть возможность загрузить желаемое изображение.

После заполнения всех пунктов с заданиями автору необходимо перейти в раздел «Настройки» и зафиксировать подходящие параметры для квеста. К общим параметрам относится возможность перемешивать вопросы и ответы. Настройки отображения позволяют:

1. Показывать описание перед началом игры;
2. Открывать двери только при всех правильно решённых заданиях;
3. Показать статус ответов (верно или неверно);

4. Преподаватель может также ограничить доступ к квесту по датам.

Для того чтобы получать результаты прохождения игры каждым учащимся, нужно в «Настройках статистики» включить соответствующие пункты: «Собирать результаты прохождения» и «Запрашивать данные участника».

После выполнения перечисленных действий платформа открывает автору и игрокам доступ к уроку-квесту. Игра размещена на сайте под определенным номером. Формируется также прямая ссылка на квест, которой необходимо поделиться с участниками образовательного процесса. Каждому квесту присваивается уникальный QR-код. При желании автор игры может встроить созданный квест на свой сайт (для премиум-тарифа), заказать сертификат разработчика цифрового ресурса, а также поделиться своим уроком с другими пользователями платформы с целью использования образовательного квеста в учебном процессе (рис. 2).

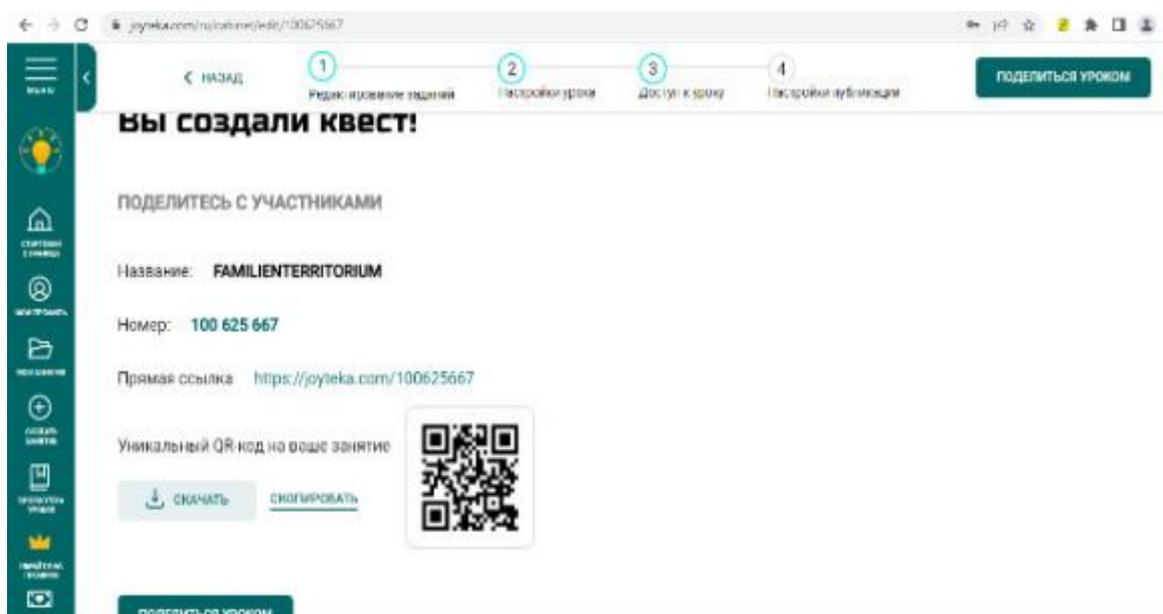


Рис. 2. Прямая ссылка на квест

Апробация подготовленного веб-квеста прошла в мае 2024 г. в рамках открытого тематического мероприятия, интеллектуально-познавательной игры «Семейная территория», приуроченного к Году семьи и организованного для студентов 1 курса бакалавриата неязыковых направлений подготовки ЮФУ. В соответствии в учебным планом языковой подготовки студентов неязыкового профиля ЮФУ освоение дисциплины «Иностранный язык (немецкий)» направлено на достижение обучающимися порогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции. В конце первого учебного года обучающиеся должны достичь уверенного владения немецким языком на уровне А1. Общее количество студентов, которые приняли участие в мероприятии, насчитывает 20 человек. Цель мероприятия – расширение лексического запаса, совершенствование грамматического строя речи, пополнение лингвострановедческих знаний, формирование правильного отношения к семье и семейным ценностям. Квест-игра проводилась в компьютерном классе. Аудитория была разделена на 4 команды, каждая из которых проходила

образовательный веб-квест «Familienterritorium». После завершения игры каждая команда получила отзыв о результатах работы в формате оценочных листов. В ходе рефлексии участники мероприятия поделились своими впечатлениями и эмоциями, отметили нестандартный подход к представлению темы, оригинальную форму игровых заданий, достаточно высоко оценили оформление образовательного веб-квеста, выразили желание продолжить обучение в игровой форме.

Опираясь на данные современной педагогики по вопросам применения компьютерных игровых технологий в процессе обучения иностранным языкам, а также на собственные наблюдения в ходе нашего исследования, можно сделать вывод, что веб-квесты представляют собой хорошую методологическую основу для дидактического использования Интернета для компетентностно-ориентированного обучения. В Интернете можно найти широкий спектр фактической информации, аутентичных и актуальных текстов, а также различные позиции по спорным темам. Поскольку вся информация, независимо от того, текст ли это, изображения, графика или звуки, доступна в цифровом виде, это открывает широкие возможности для обработки информации, а также документирования и представления результатов работы. Обучающие возможности сетевых квестов для изучения иностранного языка варьируются от ознакомления с аутентичными текстами на изучаемом языке до понимания реальности жизни в других странах и развития иноязычных медиа-навыков. Дидактические преимущества веб-квестов можно использовать как на аудиторных занятиях по иностранному языку, так и на внеурочных мероприятиях.

#### Список литературы

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий. М., 2009. 488 с.
2. Кичерова М.Н. и Ефимова Г.З. Образовательные квесты как креативная педагогическая технология для студентов нового поколения // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 5. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/28PDMN516.pdf> (дата обращения: 29.04.2024).
3. Образовательная платформа Joyteka [Электронный ресурс]: Основатель Joyteka, разработчик, педагог – М. Ю. Новиков. URL: <https://joyteka.com/ru> (дата обращения: 10.04.2024).
4. Сервис для создания облака слов WordsCloud [Электронный ресурс]. URL: <https://wordscldoud.pythonanywhere.com/> (дата обращения: 10.04.2024).
5. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Внедрение новых учебных Интернет-материалов в обучение иностранному языку (на материале английского языка и страноведения США) // Интернет-журнал «Эйдос». 2008. 1 февр. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2008/02018.htm> (дата обращения: 29.04.2024).
6. Hockly N. What is a WebQuest? / N. Hockly // Entre Le Guas. Vol. 13. 2008. pp. 117–120.
7. March T. Why Webquests? An introduction circa Web 1998. URL: [http://www.tommarch.com/writings/intro\\_wq.php](http://www.tommarch.com/writings/intro_wq.php) (дата обращения: 25.04.2024).
8. Sullivan A. QuestBrowser: Making Quests Playable with Computer-Assisted Design / A. Sullivan, M. Mateas, N. Wardrip-Fruin // UC Irvine: Digital Arts and Culture 2009. URL: <https://escholarship.org/uc/item/2tk0h882> (дата обращения: 25.04.2024).

*Н. А. Миронова*  
*Москва, Россия*

## **ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ СТУДЕНТОВ-МАГИСТРАНТОВ ХИМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

В статье рассматривается потенциал использования инновационных методов при обучении иностранному языку студентов-магистрантов химических направлений подготовки. Обсуждаются проблемы традиционных подходов при формировании иноязычной коммуникативной компетенции для общения в профессиональном сообществе. На основе анализа потребностей студентов-химиков выделяются ключевые принципы обучения и эффективные современные технологии для создания курса «Иностранный язык для специальных целей». Приводится блок заданий разработанного курса. Особое внимание уделяется применению в иноязычном обучении цифровых технологий.

**Ключевые слова:** язык для специальных целей, студенты-магистранты химических направлений подготовки, инновационные методы, цифровые технологии, flipped classroom.

*Nadezhda A. Mironova*  
*Moscow, Russia*

## **TEACHING LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES TO POSTGRADUATE STUDENTS SPECIALIZING IN CHEMISTRY: TRADITIONS AND INNOVATIONS**

The paper considers the potential of innovative methods in teaching a foreign language to postgraduate students majoring in chemistry. The shortcomings of traditional approaches in forming the communicative competence are discussed. On the basis of the students' needs analysis the key principles of foreign language teaching and efficient modern technologies are selected for the development of the course 'English for specific purposes.' The set of exercises from the developed course is provided. Prime attention is paid to the use of digital technologies in language education.

**Key words:** language for specific purposes, postgraduate students, chemistry majors, innovative methods, digital technologies, flipped classroom.

Предметом данной работы является исследование актуальных подходов и методов организации курса «Иностранный язык для специальных целей» (ЯСЦ) для студентов-магистрантов химических направлений подготовки.

Согласно ФГОС ВО целью обучения студентов-химиков на уровне «магистратура» является формирование иноязычной коммуникативной компетенции для общения в международном профессиональном сообществе [2]. Вместе с тем ограниченное количество аудиторных часов, предусмотренных учебным планом, существенная разница в языковой подготовке студентов в рамках одной академической группы и, в следствии этого, сниженная мотивация к изучению иностранного языка, а также подчас морально устаревшие учебники

делают данную цель едва ли выполнимой в рамках традиционного курса для студентов-магистрантов.

Следует отметить, что согласно исследованиям применение в обучении современных подходов и инновационных методов таких как: «flipped classroom», метод проектов, обучение в сотрудничестве, обучение с применением цифровых технологий, – помогают повысить интерес обучающихся к изучению иностранного языка; делегируют им большую часть ответственности за обучение; позволяют студентам самостоятельно выбирать темп и время, уделяемое на освоение нового материала; а также увеличивают общее количество часов изучения иностранного языка, поскольку значительную часть работы студенты выполняют, готовясь к аудиторному занятию [1; 4]. При использовании в образовательном процессе данных методов происходит смена образовательной парадигмы. Преподаватель из ментора и центральной фигуры-источника знаний для студентов превращается в проводника и помощника в изучении языка, а ключевыми его задачами становятся подбор аутентичных текстов и подготовка «scaffolding» – заданий, помогающих студентам самостоятельно осваивать новый материал на этапе подготовки к занятию в классе.

Важнейшим фактором использования цифровых технологий при планировании курса ЯСЦ для студентов-магистрантов химических направлений подготовки является доступ к огромному разнообразию аутентичных ресурсов по специальности студентов в сети интернет: статей, лекций на открытых платформах зарубежных университетов, подкастов и видеороликов, а также профессиональных чатов. Широкие возможности для создания скаффолдинга предоставляют конструкторы заданий, такие как Quizlet, Wordwall, Взнания, LearningApps и ряд других; онлайн платформы электронного обучения, например, Moodle и ProgressMe, а также бурно развивающиеся образовательные технологии с использованием искусственного интеллекта. Ряд исследований подтверждают повышение внутренней мотивации и удовлетворенности студентов при использовании в обучении цифровых технологий [3, с. 192]. Их применение в формате «flipped classroom» позволяет обеспечить последовательность, наглядность и непрерывность курса, а также, при необходимости, поддержку преподавателя во внеаудиторные часы.

Все сказанное выше позволило предположить, что внедрение инновационных методов обучения с применением цифровых технологий в курс ЯСЦ для студентов-магистрантов химических направлений подготовки может стать эффективной стратегией, способствующей формированию у них иноязычной коммуникативной компетенции для общения в профессиональной среде.

После анализа потребностей наших студентов были выделены следующие ключевые принципы обучения:

- принцип профессионально направленного обучения;
- интеграция обучения и науки;
- принцип опоры на современные достижения науки и техники;
- личностно-ориентированная организация обучения.

На основе данных принципов был разработан курс ЯСЦ для студентов-

магистрантов химических направлений. Была создана система заданий и упражнений, рассчитанная на использование широкого спектра цифровых ресурсов.

Приведем в качестве примера блок заданий курса, в котором используется модель «flipped classroom». В качестве домашнего задания студенты получают неизвестный им текст. Это может быть статья по специальности, статья из научно-популярного издания, связанная с профессиональными интересами студентов или глава учебника по изучаемой химической дисциплине. Обучающимся необходимо самостоятельно изучить материал, выбрать полезную лексику, а также подметить новую грамматику. В качестве скаффолдинга они получают набор заданий, созданных на цифровых платформах.

Для успешного освоения лексики студентам предоставляется электронный набор карточек со словами, созданный, например, в онлайн программе Quizlet. Важно, что на каждой карточке приведено не только слово и его определение или перевод, но и словосочетания, а также предложения, демонстрирующие применение данной лексической единицы в аутентичном контексте. При создании набора карточек предлагается использовать онлайн словари, применяющие корпусы английского языка. Преимуществом наборов карточек в Quizlet является возможность работать с изучаемой лексикой в разных режимах: режим ознакомления – карточки; блок «заучивание», в котором студентам предлагается повторить в тестовом режиме а затем прописать изучаемые слова; режим теста с проверкой произвольной выборки слов – эффективный инструмент интервального повторения с возможностью индивидуальной настройки студентом; режим подбора, который вносит игровой элемент, поскольку студенты соревнуются с другими участниками курса; а также несколько других режимов. Студентам высоких уровней можно дать задание самостоятельно создать набор карточек в Quizlet к домашнему тексту. В этом случае студенты смогут получить навыки самостоятельного изучения актуальных лексических единиц с характерными для них словосочетаниями и грамматикой, а также научиться пользоваться англо-английскими онлайн словарями. Еще одним преимуществом Quizlet является возможность скачать его в качестве приложения на телефон и пользоваться наборами карточек практически в любой момент.

Для закрепления изученной лексики используются рецептивно-репродуктивные упражнения, созданные в онлайн конструкторах заданий. В этих заданиях студентам предлагается сопоставить слово и его определение; найти части словосочетания; распределить слова по категориям; выбрать правильный вариант из нескольких предложенных; поставить в правильном порядке буквы в слове или слова в предложении; заполнить пропуски в тексте, возможно, с изменением формы слова, относительно изученной в карточках Quizlet.

На аудиторном занятии новая лексика закрепляется в продуктивных упражнениях, дается теоретическое объяснение подмеченной студентами грамматике, характерной для научного стиля, а также выполняются

коммуникативные задания по тексту для отработки как языкового, так и материала по специальности. В последних реализуется актуальный подход к обучению: интегрированное изучение языка и предмета по специальности - Content-Language Integrated Learning (CLIL). Таким образом студенты сначала самостоятельно знакомятся с материалом, а затем закрепляют полученные знания на аудиторном занятии, получив теоретическое объяснение от преподавателя и применив знания на практике.

В настоящее время данный курс проходит апробацию в нашем университете. Получены первые результаты с участием экспериментальной и контрольной группы. На основании этих результатов можно сделать вывод, что внедрение инновационных методов обучения иностранному языку с применением цифровых технологий является эффективным инструментом выработки коммуникативной компетенции для общения в профессиональной среде у студентов-магистрантов химических направлений подготовки.

#### Список литературы

1. Дмитренко Т. А. Обучение студентов иностранному языку в цифровую эпоху // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 4 (849). С. 34–40.
2. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/25/33> (дата обращения: 28.04.2024).
3. Kintu M.J., Zhu C. Student characteristics and learning outcomes in a blended learning environment intervention in a Ugandan // The Electronic Journal of e-Learning, 14(3), 2016. P. 181–195.
4. Voevoda E., Kostikova L., Makhmutova E. Intercultural citizenship of university students: self-assessment and peer assessment: 6th SWS International Scientific Conferences on social sciences 2019: Conference proceedings. 2019. P. 255–262.

УДК 811.11(03):378.4  
ГРНТИ 14.35.07

*Е. П. Сугакова, Т. П. Фомичёва*  
*Минск, Республика Беларусь*

### **ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В АНГЛО-РУССКОМ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОМ СЛОВАРЕ «ОТОПЛЕНИЕ, ВЕНТИЛЯЦИЯ И КОНДИЦИОНИРОВАНИЕ ВОЗДУХА»**

В статье обосновывается необходимость создания современного двуязычного терминологического англо-русского словаря для студентов специальности «Инженерные сети, оборудование зданий и сооружений», профилизации «Теплогазоснабжение, вентиляция и охрана воздушного бассейна», способствующего формированию эколого-коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку.

**Ключевые слова:** словарь, экологическая компетенция, коммуникативная компетенция, терминология, строительство.

## **ENVIRONMENTAL VOCABULARY IN THE ENGLISH-RUSSIAN TERMINOLOGICAL DICTIONARY “HEATING, VENTILATING AND AIR CONDITIONING”**

The article substantiates the necessity of creating a modern bilingual terminological English-Russian dictionary for students of the specialty «Engineering Networks, Equipment of Buildings and Structures», specialization «Heat and Gas Supply, Ventilation and Air Pool Protection», contributing to the formation of environmental-communicative competence in foreign language classes.

**Key words:** vocabulary, environmental competence, communicative competence, terminology, construction.

Создание современного англо-русского терминологического словаря для студентов строительных специальностей является важной задачей в условиях быстрого развития технической науки и технологий, а также интенсивного обмена информацией между специалистами из различных стран. Поэтому обладание хорошим словарным запасом является необходимым условием успешной профессиональной деятельности.

Словарь, подготовленный с учетом специфики терминологии определенных специальностей и профилизаций обучающихся, будет способствовать достижению точного перевода как технической литературы, так и специально подготовленных текстов, используемых на занятиях по английскому языку. Опыт точного перевода информации с английского языка на русский язык, в свою очередь, позволит ускорить процесс обучения, а также решить актуальную проблему формирования широко эрудированного, обладающего умениями исследовательской работы специалиста, профессиональная подготовка которого интегрировала бы новейшие достижения отечественной и зарубежной научной мысли. Кроме того, если в процессе обучения студенты научатся грамотно работать со словарем, то это поможет им уточнить значение терминов и избежать ошибок в переводе, что однозначно приведет к повышению качества профессиональной коммуникации.

В современном мире, где технические инновации играют ключевую роль в развитии экономики и общества, создание современного терминологического англо-русского словаря строительной направленности становится все более актуальным и востребованным.

В системе профессиональной подготовки специалистов строительных специальностей немаловажную роль играет и формирование эколого-коммуникативной компетенции.

Обусловлена эта роль тем, что в современном обществе с течением времени четко сформировалась тенденция развития экологического воспитания, образования, направленного на обеспечение безопасного существования, развития социального и экономического благополучия, как нынешнего, так и будущего поколения. Появилась тенденция к экологизации различных областей

наук, в том числе и технических [1], способствующая пониманию экологической безопасности, международной экологической политики, международных экологических положений и стабильного устойчивого развития.

Принимая во внимание вышесказанное, при планировании занятия по английскому языку в техническом вузе необходимо включать изучение тематических лексических единиц, фраз и выражений, связанных как с профессиональной, так и с экологической тематикой, которые также могут быть включены в терминологический словарь. Следовательно, владея лексической базой, студенты смогут обсуждать актуальные проблемы, анализировать ситуации, выражать свои мнения и решения. Данный подход позволит студентам не только совершенствовать свой уровень владения английским языком, но и готовиться к будущей профессиональной деятельности в области инженерии.

Таким образом, в учебную программу по дисциплине «Иностранный язык (английский)» для студентов специальности «Инженерные сети, оборудование зданий и сооружений», профилизации «Теплогазоснабжение, вентиляция и охрана воздушного бассейна» Белорусского национального технического университета (далее – БНТУ), были включены соответствующие темы, позволяющие формировать не только коммуникативную компетенцию, но и экологическую, например «Sustainability in Construction», «Green Technologies used in Construction», «Green Energy», «Sustainable Development» и т.д. Был проведен подбор аутентичных текстов экологической направленности, разработаны предтекстовые и послетекстовые упражнения, для более эффективного усвоения терминологии. На занятиях студенты выполняют следующие виды работ: составление глоссария и тезисов по данным текстам, реферирование и аннотирование статей по проблемам окружающей среды, выполнение творческих письменных работ, таких как эссе, с использованием изученной лексики и клише и устойчивых фраз. На заключительном этапе студентам предлагают подготовить презентации и организовать дискуссии по изученному материалу.

Для того, чтобы у обучающихся была возможность быстро и правильно ориентироваться в обсуждаемых вопросах, для развития умения аргументированного изложения своей точки зрения, безусловно, требуется постоянное пополнение словарного запаса. Важнейшим средством оказания помощи в уяснении семантики иноязычной терминологической лексики являются дву- или многоязычные терминологические словари. Они играют существенную роль в профессиональном межъязыковом общении, ибо фактически являются проводниками в понятийно-терминологический мир специальности со своей, присущей ему социокультурной оболочкой, своеобразными катализаторами адекватного понимания иноязычной терминологии, что, в конечном счете, положительно сказывается на результативности профессиональной коммуникации на иностранном языке [2].

Принимая во внимание вышеизложенное, было решено создать англо-русский терминологический словарь для студентов специальности «Инженерные сети, оборудование зданий и сооружений», профилизации

«Теплогазоснабжение, вентиляция и охрана воздушного бассейна» БНТУ и включить в него специальную экологическую лексику.

При подготовке англо-русского терминологического словаря следует выделить несколько этапов его создания. На первом этапе авторами был определен проект словаря и методика его создания. На втором этапе был осуществлен отбор лексического материала с включением экологической лексики. Третий этап включал в себя создание и верстку словаря. На заключительном четвертом этапе происходило окончательное редактирование готового материала.

Источником материала для отбора терминов был англо-русский терминологический словарь ASHRAE по отоплению, вентиляции, кондиционированию воздуха и охлаждению (под редакцией проф. В. Д. Коркин, доц. М. М. Бродач) [5], а также оригинальные тексты из учебно-методических пособий «HVAC Engineering» [3] и «Heat and Gas Supply, Ventilation and Air-Conditioning» [4], используемых на практических занятиях по английскому языку. Особенностью словаря является то, что он содержит согласованную международную терминологию. Все термины расположены по алфавиту. Словосочетания располагаются в порядке, обычно используемом в речи: **air-conditioning system** – система кондиционирования воздуха; **heating unit** – отопительный агрегат. Связанные термины объединены в группы под термином более широкого значения. Этот словарь включает в себя классифицированные группы связанных терминов и определений, например:

**boiler** – (паровой) котел, бойлер

~ *barrel boiler* – цилиндрический котел

~ *cast-iron sectional boiler* – чугунный секционный котел

~ *circulation boiler* – котел с циркуляцией

~ *fire-tube boiler* – котел с дымогарными трубами.

Для формирования эколого-коммуникативной компетенции в словарь была включена терминология экологической направленности, связанная с сохранением окружающей среды, устойчивым развитием технологий и строительства. Например:

**sustainable** – экологически устойчивый, не наносящий ущерба окружающей среде

~ *sustainable construction* – устойчивое строительство

~ *sustainable development* – устойчивое развитие

~ *sustainable technology* – экологически устойчивая технология

**waste** – отходы, потери

~ *energy waste* – потери энергии

~ *waste disposal* – размещение отходов, захоронение отходов

~ *waste management company* – компания, занимающаяся организацией удаления отходов.

Словарь может быть использован на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык (английский)», для проведения спецкурса «Иностранный язык (профлексика)». Он актуален для студентов строительных специальностей

дневной и заочной форм обучения, магистрантов, для специалистов, работающих в области отопления, вентиляции, кондиционирования воздуха, охлаждения, а также в области экологии и охраны окружающей среды. На данном этапе словарь проходит апробацию. Следует отметить, что данное пособие представляет собой ресурс, способствующий постижению студентами профессиональной сферы межкультурного общения через чтение и перевод оригинальных текстов.

#### Список литературы

1. Добрынина О.Л. Методическая система становления иноязычной эколого-коммуникативной компетенции студентов университета в контексте образования для устойчивого развития // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2008. № 3. С. 279–284.
2. Омарова С.К. Использование учебного многоязычного терминологического словаря в обучении профессиональному иностранному языку студентов технических специальностей / С. К. Омарова, А. И. Кабдрахманова // Молодой ученый. 2014. № 20 (79). С. 610–615.
3. Фомичёва Т.П. HVAC Engineering / Т. П. Фомичёва, Т. В. Кайко. Минск: БНТУ, 2015. 111 с.
4. Трухан Е.В. Heat and Gas Supply, Ventilation and Air-Conditioning / Е. В. Трухан, О. Н. Кобяк. Минск: БНТУ, 2015. 99 с.
5. Англо-русский терминологический словарь ASHRAE по отоплению, вентиляции, кондиционированию воздуха и охлаждению / пер. с англ. проф. В.Д. Коркин, доц. М.М. Бродач. М.: АВОК-ПРЕСС, 2002. 240 с.

УДК 378 + 811.13  
ГРНТИ 16.41.21

*Е. Н. Черменина*  
*Санкт-Петербург, Россия*

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ЛЕКСИЧЕСКОГО ПЕРЕНОСА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ТЕРМИНОВ РОДСТВА В ИСПАНСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ)

Данная статья рассматривает вопросы изучения второго (и третьего) иностранного языка. Анализируется потенциал использования положительной лексической интерференции при изучении романских языков после английского. Анализ проводится на основе анкетирования обучающихся в области терминов родства. Термины родства рассматриваются с точки зрения этимологии и сходства в английском, французском и испанском языках.

**Ключевые слова:** термины родства, интерференция, положительный перенос, этимология, второй иностранный язык.

*Ekaterina N. Chermenina*  
*Saint-Petersburg, Russia*

### USE OF POSITIVE LEXICAL TRANSFER WHILE LEARNING THE SECOND FOREIGN LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF KINSHIP TERMS IN SPANISH AND FRENCH)

The article is dedicated to the second foreign language learning. It analyses the potential of positive lexical transfer while learning Romance languages after English as the first foreign language. The analysis is based on the students' questionnaires about kinship terms. The kinship terms are considered from the point of view of etymology and similarities in English, French and Spanish.

**Key words:** kinship terms, interlingual interference, positive transfer, etymology, second foreign language.

В современном мире взаимодействие нередко осуществляется в полиязычной и поликультурной среде, поэтому достаточно актуальными являются вопросы билингвизма или даже мультилингвизма. При овладении иностранными языками необходимо осознание процессов влияния родного языка на изучаемые языки, причём как положительного (перенос), так и отрицательного (интерференция). Подобным же образом нормы уже изученного иностранного языка влияют на усвоение второго иностранного языка; при этом исследователи задаются вопросом, воздействие какого языка оказывается более сильным: родного или первого иностранного. Единого мнения по этому вопросу нет, однако выделяют ряд факторов, которые обуславливают степень влияния и источник интерференции: степень родства языков, сформированности навыков и актуализации контактирующих языков, промежутки времени при последовательном освоении языками и др. [1, с. 83].

Под понятием интерференции обычно понимается «негативное отклонение от языковых норм во время контакта языков» [4, с. 100], то есть некое отрицательное воздействие. Однако некоторые исследователи выделяют также положительную интерференцию, под которой обычно понимается положительный перенос явлений родного языка при изучении сходных явлений в иностранном языке. Также под положительной интерференцией может пониматься взаимовлияние языков, способствующее взаимному обогащению языков и культур.

Цель данной статьи – рассмотреть термины родства в трёх наиболее изучаемых языках мира – английском, французском и испанском – с точки зрения сходства их формы и возможности применения положительной лексической интерференции (переноса) при изучении французского и испанского языков после английского как первого иностранного.

Все три языка относятся к индоевропейской языковой семье, но к разным языковым группам. Английский язык относится к германской группе языков, однако у него есть много общего с романскими языками, особенно в плане лексики. Более половины всех заимствований приходится именно на романские языки (по разным версиям от 60 до 70%), большая часть из них – заимствования из французского и латыни [3, с. 72; 4, с. 102]. Это факт немаловажен для преподавания французского или испанского языка в качестве второго иностранного после изучения английского языка, поскольку в процессе обучения можно использовать положительный перенос, а также языковую догадку учащихся, тем более что, как считается, основные термины родства принадлежат общеиндоевропейскому слою лексики, то есть должны быть сходными во всех индоевропейских языках.

На факультете иностранных языков ЛГУ им. А.С. Пушкина было проведено анкетирование учащихся на выявление возможности использования языковой догадки при изучении терминов родства в испанском и французском языках. При этом обучающиеся были поделены на две группы:

- 1) студенты, изучающие французский язык (41 обучающийся);
- 2) студенты, не изучающие французский язык (47 обучающихся).

Студенты из первой группы проходили анкетирование только по испанскому языку, студенты из второй группы – по испанскому и французскому языку.

В процессе анкетирования учащимся давались термины кровного родства (мать, отец, сын, дочь, сестра, брат, дядя, тётя, племянник, племянница, дедушка, бабушка, внук, внучка) на французском и испанском языках, к каждому из которых необходимо было подобрать русский эквивалент из списка. В список русских эквивалентов были также включены дополнительные слова (муж, жена, двоюродный брат, двоюродная сестра), чтобы учащиеся не действовали путём простого подбора. Основные результаты анкетирования представлены в таблице 1.

В романских языках из общеиндоевропейских терминов родства сохраняются лексические единицы со значением «мать», «отец», «сестра», «брат». В связи с этим достаточно ожидаемо, что большинство учащихся правильно идентифицировали лексемы *madre* (исп.) / *mère* (фр.) и *padre* (исп.) / *père* (фр.) как «мать» и «отец» (от 92% до 100% учащихся). Однако французские лексемы *frère* и *sœur*, хотя и довольно близки русским и английским когнатам (брат / *brother* и сестра / *sister*), показали довольно низкий процент соответствия (19% и 23%). Также невысок процент соответствия испанских лексем *hermano* и *hermana* по отношению к русским «брат» и «сестра» (24–49%), однако данный случай вполне объясним, поскольку является неким исключением среди романских языков: данные термины родства «происходят от лат. *germanus* “родной или единокровный“» [2, с. 239], в то время как в остальных романских языках эти единицы имеют общеиндоевропейское происхождение (ср. напр., *fratello* и *sorella* в итальянском языке).

Таблица 1

Сводная таблица, количество верных ответов (%)					
Группа 1, испанский язык		Группа 2, испанский язык		Группа 2, французский язык	
madre	100%	madre	100%	mère	94%
padre	98%	padre	100%	père	92%
hijo	34%	hijo	58%	fil	34%
hija	34%	hija	58%	fille	34%
hermana	27%	hermana	49%	soeur	23%
hermano	24%	hermano	49%	frère	19%
abuela	68%	abuela	60%	grand-mère	98%
abuelo	68%	abuelo	60%	grand-père	98%
tía	46%	tía	47%	tante	92%
tío	46%	tío	47%	oncle	98%
sobrina	15%	sobrina	20%	nièce	70%
sobrino	15%	sobrino	18%	neveu	68%
nieto	5%	nieto	20%	petit-fils	28%
nieta	5%	nieta	20%	petite-fille	28%
Среднее значение	42%		50%		62%

Вполне ожидаем высокий процент узнаваемости лексических единиц *grand-mère* «бабушка» и *grand-père* «дедушка» (98%) из-за сходства с лексемами *grandmother* и *grandfather* в английском языке. По одной из версий последние образовались по аналогии с французскими эквивалентами [5]. С другой стороны, испанские лексемы с тем же значением *abuela* и *abuelo* не столь узнаваемы (60–68%): они происходят от лат. *aviolus* (лат. *avia* / *avius* + уменьшительно-ласкательный суффикс *-olus*) [2, с. 239], причём этот корень в данном значении сохранился только в испанском и португальском языках.

Французские *tante* «тётя» (92%), *oncle* «дядя» (98%), *nièce* «племянница» (70%), *neveu* «племянник» (68%) достаточно узнаваемы благодаря английским лексемам *aunt*, *uncle*, *nièce*, *nephew*, поскольку последние были заимствованы из старофранцузского языка [5]. Испанские *tía* «тётя» и *tío* «дядя» (46–47%) менее узнаваемы, поскольку происходят от термина из греческого языка «*theios*» [2, с. 240], однако процент правильных ответов всё же достаточно высок, вероятно, благодаря созвучности с русскими когнатами, в отличие от таких лексем, как *sobrina* «племянница» (15–20%) и *sobrino* «племянник» (15–18%), которые подобных ассоциаций не вызывают. Последние происходят от лат. *consobrinus*, которое впоследствии дало фр. *cousin* / *cousine* «двоюродный брат / двоюродная сестра», англ. *cousin*, а также ит. *cugino* / *cugina*; при этом мы видим, что значение лексемы поменялось. Вероятно, такой низкий процент правильных ответов также может быть обусловлен тем, что значения «племянница» и «племянник» испытываемые в большинстве случаев ошибочно приписали испанским лексемам *nieto* «внук» и *nieta* «внучка». Цифры примерно одинаковые для обучающихся, которые изучали французский язык (68%) и не изучали его (62%), очевидно, из-за достаточно устойчивых звуковых ассоциаций: ср. англ. *nièce*, фр. *nièce*, нем. *Nichte* и англ. *nephew*, фр. *neveu*, нем. *Neffe*. Дело в том, что

протоиндоевропейское \*nepot- действительно изначально обозначало внука или в более общем смысле «лицо мужского пола, не являющееся сыном» [5], что в латыни приобрело значения «сын сестры, внук, наследник» [5], а далее произошла дифференциация значения по языкам: в современном французском это «племянник», в испанском – «внук», а вот в итальянском у слова nipote остались оба эти значения «внук, племянник» [2, с. 242].

Лексические единицы со значением «сын» фр. fils, исп. hijo и «дочь» фр. fille, исп. hija не показывают высокий процент узнаваемости: 34% – для французских лексем и 34–58% – для испанских. Дело в том, что такие протоиндоевропейские термины как \*sunus, \*dhugheter [5] (ср. рус. «сын», «дочь», англ. «son», «daughter») «были вытеснены ещё в латинском языке однокоренными лексемами filius и filia» [2, с. 239]. Переходы h<f и j<li в исп. hijo / hija не являются очевидными, поэтому даже студенты, изучающие французский язык, в целом не идентифицируют их в качестве когнатов фр. fils и fille.

В среднем, при анкетировании по французским терминам родства, учащиеся дают правильные ответы чаще (62%), чем по испанским (50% – те, кто не изучал французский язык, 42% – те, кто изучал французский язык, хотя в этом случае, казалось бы, должно быть наоборот). Это, несомненно, обусловлено более тесными и продолжительными контактами французского и английского языков в процессе их исторического развития, что привело к значительной общности их лексического состава. С другой стороны, обучающиеся делают меньше ошибок в гендерной (родовой) соотнесённости терминов родства в испанском языке, поскольку род в испанском языке в большинстве случаев маркируется с помощью характерных окончаний: -a для женского рода и -o для мужского рода (напр., hija / hijo, hermana / hermano, sobrina / sobrino и т. д.), в то время как во французском языке такими маркерами являются, как правило, детерминативы (артикли, притяжательные прилагательные и др.), которые отсутствуют в анкетах. В связи с этим, например, фр. soeur связывается учащимися не только с лексемой «сестра» (23%), но и с лексемой «сын» (26%), а также «дочь», «внук», «муж», «брат» и др.

Также важно отметить отсутствие значимой корреляции между знанием терминов родства во французском языке (обучающиеся из группы 1) и «узнаванием» этих терминов в испанском языке. Результаты двух групп испытуемых примерно одинаковы, однако вряд ли это означает, что знание французского языка никак не влияет на изучение испанского и не даёт возможности для положительного переноса. Дело скорее в том, что многие лексемы претерпели изменения формы и значения в процессе исторического развития, поэтому даже базовая лексика романских языков может демонстрировать достаточно большие различия, при этом возможностей для положительного переноса в рамках романской языковой группы довольно много как в лексике, так и в грамматике.

Таким образом, возможности использования положительного переноса в области лексики зависят не только от степени языкового родства (французский и испанский языки), но и от тесных контактов языков в процессе исторического

развития (английский и французский), а также частично от сходства языков в области грамматики (флексия *-a* для женского рода в русском и испанском языках). Кроме того, на примере терминов родства мы видим действие принципа положительного переноса не только со стороны родного языка, но также со стороны ранее изучаемых иностранных языков.

#### Список литературы

1. Барахта А. В. Явление интерференции в условиях изучения второго иностранного языка, включая русский как иностранный // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 10(163). С. 83–87.
2. Гуминов П. С., Моисеева С. А. Диахронический анализ терминов родства в западно-романских языках // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизации преподавания иностранных языков: памяти проф. Р.Г. Пиотровского: материалы II Междунар. науч. конф., Тольятти, 5–7 окт. 2010 г. Тольятти, 2010. С. 237–243.
3. Крючкова А. Е., Ковалихина А. А. Романские заимствования в современном английском языке // Вестник Минского государственного лингвистического университета. Серия 1: Филология. 2020. № 4(107). С. 72–80.
4. Симонец М. С. Межъязыковая интерференция при изучении второго иностранного языка и пути её преодоления (на примере французского языка) // Вестник Донецкого педагогического института. 2017. № 4. С. 98–106.
5. Etymonline – Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.etymonline.com/> (дата обращения: 29.04.2024).

УДК 372.881.1  
ГРНТИ 14.35.07

*О. В. Чиркунова*  
*Санкт-Петербург, Россия*

### К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В статье рассматривается природосообразная, методически и педагогически адаптированная концепция транзакционного анализа Э. Берна. В статье предметно представлены три психологические позиции, неизменно возникающие в студенческой группе. Автором даётся подробная характеристика каждой позиции. Особое внимание уделено описанию типологии исполняемых в группе ролей. Сделан вывод о том, что учёт психофизиологических особенностей студентов оптимизирует процесс обучения в вузе и приводит студентов к успешному овладению учебным материалом.

**Ключевые слова:** принцип природосообразности, Э. Берн, родитель, взрослый, ребёнок, транзакционный анализ.

*Oksana V. Chirkunova*  
*Saint-Petersburg, Russia*

### ON PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF UNIVERSITY STUDENTS LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

The article deals with the nature-friendly, methodically and pedagogically adapted transaction analysis concept by E. Berne. The article objectively presents three psychological positions that take place within a student group. The author gives a detailed description of these psychological positions. Special attention is given to characteristics of educational roles performed in the group. The author comes to the conclusion that knowing psychophysiological features of students certainly optimizes the learning process and eventually leads to successful training and developing of their learning skills.

**Key words:** nature-friendly principle, E. Berne, parent, adult, child, transaction analysis.

Принцип природосообразности – это один из старейших педагогических принципов, мудрость которого состоит в том, что в образовании и воспитании нужно исходить из развития человека с учётом его природных, индивидуальных, возрастных и личностных особенностей, создавая тем самым условия для его гармоничного развития. Главная мысль – это духовная суть человека, его природная предрасположенность к той или иной деятельности.

Трансакционный анализ, разработанный американским учёным Э. Берном, представляет собой анализ взаимодействия людей с точки зрения трёх взаимосвязанных состояний их «Я». По мнению Э. Берна, у каждого человека существует определённый набор поведенческих схем, который соотносится с сознанием. Все люди, таким образом, располагают неким репертуаром состояний своего «Я», которые и являются моделями их поведения. Согласно Э. Берну, существуют следующие вариации этих состояний:

1. Состояния «Я», сходные с образами родителей. Эти родительские состояния «Я» при некоторых обстоятельствах начинают активизироваться. «Родитель» знает, как нужно себя вести и склонен к поучениям.

2. Состояния «Я», автономно направленные на объективную оценку реальности. Все люди способны на объективную переработку информации при условии, что активизированы соответствующие состояния их «Я». «Взрослый» это своего рода аналитическая машина, взвешивающая баланс между «хочу» и «надо».

3. Состояние «Я», все ещё действующее с момента фиксации в раннем детстве и представляющее собой архаические пережитки. Любой человек был раньше моложе, чем сейчас, поэтому он несёт в себе впечатления прежних лет, которые при определённых обстоятельствах могут активизироваться. «Ребёнок» – это источник спонтанных, архаичных, неконтролируемых импульсов [1, с. 26].

Процесс обучения студентов иностранному языку в вузе реализуется нами на основе природосообразной, педагогически и методически адаптированной концепции трансакционного анализа Э.Берна. Данная концепция позволяет преподавателю регулировать учебные действия студентов путём регулирования их позиций. Эти позиции не обязательно совпадают с социальной ролью, это психолого-педагогическое описание определённой учебной стратегии студентов. Каждая учебная ситуация диктует свой стиль поведения, поэтому студент проявляет себя по-разному. Рассмотрим три основных состояния «Я» студентов и преподавателя подробнее:

1. *Родитель* (Р). Данное состояние, прежде всего, демонстрируется на занятиях по иностранному языку самим преподавателем, который может играть роль «родителя» по отношению к некоторым группам студентов. Например, он делает определённые замечания студентам касательно их поведения, даёт чёткие инструкции по выполнению того или иного задания, указывает на ошибки, контролирует или оценивает результаты работы студентов на занятии. Как правило, в каждой студенческой группе есть студенты с ярко выраженной потребностью в контроле. Их «родительское» поведение проявляется в следующем: они доминируют, лидируют на занятиях, тем самым помогают преподавателю направлять остальных членов группы в нужное русло. Они как бы демонстрируют эталонное поведение, тем самым стимулируя всех участников группы.

2. *Взрослый* (В). Прежде всего, это состояние, характеристика самого педагога, который демонстрирует рациональное поведение и берет на себя ответственность за обучение студентов иностранному языку. Среди самих студентов часто встречается присоединяющее поведение: это общительные, экстравертированные студенты, которые постоянно исследуют новые учебные возможности и имеют рациональное поведение взрослого человека.

3. *Ребёнок* (Ре). С целью более точного усвоения учебного материала студентом, иногда преподавателю приходится брать на себя роль «ребёнка». Кроме того, студенты с присоединяющим типом поведения часто нуждаются в помощи и поддержке, например, в ходе взаимообучения при объяснении трудного или непонятного учебного материала. Такие студенты, подобно детям, постоянно ищут поддержки, помощи и понимания у взрослого человека, в данном случае по учебным вопросам. Для данного типа студентов такая модель поведения – одно из условий их успешного обучения. Встречаются и другие типы студентов, которые в силу небольшого количества знаний или лени предпочитают быть подконтрольными, ведомыми либо преподавателем, либо более сильными студентами в группе.

Накопленный педагогический и методический опыт преподавания студентам вузов позволил нам зафиксировать следующие исполняемые роли в группе. Родитель – это, прежде всего, *активист* (студент желает быть вовлечённым во все учебные задания, готов пробовать новые методы); *помощник* (умеет слушать других, всегда придёт на помощь коллегам); *координатор* (делегирует полномочия, распределяет функции при работе в малой группе, формулирует цели и продвигает решения); *аналитик* (рассудителен, взвешивает все альтернативы, стратег); *искатель* (устанавливает контакты, исследует новые возможности).

Взрослый – это, прежде всего, *исполнитель* (очень ответственный и дисциплинированный студент); *мыслитель* (очень умён в постановке вопросов, эксперт, сильно развито логическое мышление); *организатор* (ярко выраженное

желание достичь поставленной цели); *генератор* (богатое воображение, фантазия, изобретательный ум).

Ребёнок – это чаще всего *командный игрок* (нет стремления к соперничеству, избегает инициативы, любит парные виды работы, неполная вовлеченность в ход занятий); *сдержанный* (не выдвигает себя на первый план, но имеет что сказать); *застенчивый* (не уверен в себе либо в своих знаниях, очень чувствителен к атмосфере в группе); *пассивный* (демонстрирует отсутствие интереса из-за недостаточных знаний).

Таким образом, изменяя содержание образования в зависимости от психофизиологических особенностей студента и его психологической позиции (Родитель, Взрослый, Ребенок), мы осуществляем качественное психолого-педагогическое сопровождение студентов в процессе обучения иностранному языку. Наиболее эффективными трансакциями в ходе парно-группового учебного взаимодействия являются В – В, Р – Ре, В – Ре – В, Р – Ре – Р.

#### Список литературы

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / пер. с англ. М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. 480 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. М. - Владимир: АСТ МОСКВА ВКТ, 2009. 351с.
3. Флеров О.В. Влияние психолого-педагогических особенностей взрослых на освоение иностранных языков // Психология и Психотехника. 2016. №7. С. 587–595.

# РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

УДК 811.161.1  
ГРНТИ 16.31.51

*Е. А. Антонова, Т. В. Грецкая*  
*Санкт-Петербург, Россия*

## ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ИНОСТРАННОМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТФИЛЬМОВ

В статье рассматриваются особенности формирования диалогической речи и диалогических умений на русском языке как иностранном у младших школьников. Особое внимание уделяется психолого-возрастным особенностям учащихся. В статье описываются диалогические умения, которые необходимо формировать у учащихся, и их роль в развитии общекоммуникативных умений. Кроме того, рассматривается использование мультфильмов как эффективного средства для обучения диалогической речи у младших школьников.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, диалогическая речь, диалогические умения, младший школьный возраст, мультфильмы.

*Elizaveta A. Antonova, Tatiana V. Gretskeya*  
*Saint-Petersburg, Russia*

## DEVELOPING DIALOGICAL SKILLS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AMONG PRIMARY SCHOOLCHILDREN USING CARTOONS

The article examines the features of the formation of dialogical speech and dialogical skills in Russian as a foreign language among primary schoolchildren. Particular attention is paid to the psychological and age characteristics of students. The article describes the dialogic skills that need to be developed in students and their role in the development of general communicative skills. In addition, the use of cartoons is considered as an effective means for teaching dialogical speech to primary schoolchildren.

**Key words:** Russian as a foreign language, dialogical speech, dialogical skills, primary school age, cartoons.

С точки зрения психологии изучение иностранного языка – это нелегкий процесс, при котором происходит «формирование в коре головного мозга новой речевой системы, которая начинает сосуществовать и постоянно взаимодействовать с уже выработанной системой родного языка, испытывая на себе ее интерферирующее влияние» [7, с. 8]. Одним из факторов, влияющих на эффективность обучения, является учет психолого-возрастных особенностей учащихся.

По мнению отечественных психологов, возраст младших школьников наиболее благоприятен для языкового развития. Д.Б. Эльконин пишет, что в этот период «преобладают механизмы долговременной памяти» [6, с. 4], что влияет

на скорость и прочность запоминания языкового материала. Опираясь на данные психологов, можно сделать вывод, что наиболее оптимальное время для начала изучения иностранного языка – период 4–9 лет. К этому моменту дети усвоили систему родного языка и готовы к восприятию нового. Раннее изучение способствует более прочному и свободному владению языком, развивает ребенка с разных сторон: интеллектуальной, коммуникативной и социокультурной. У детей младшего школьного возраста такие когнитивные способности, как любознательность, непроизвольное внимание, эмоциональная чувствительность, внутренняя мотивация и воображение находятся в стадии активного развития, что делает этот возрастной период особенно важным для обучения новому языку.

В процессе изучения иностранного языка учащиеся должны овладеть им как средством общения. Устное речевое общение в форме диалога – это ведущая форма коммуникативного взаимодействия между людьми. С лингвистической точки зрения диалог – это форма коммуникации, где говорящие чередуются в высказываниях. Диалогическая речь или диалогическая форма общения предполагает не только формулирование обучающимися собственного высказывания, но и восприятие и понимание речи собеседника. Диалог характеризуется рядом особенностей.

1. Психологические особенности состоят в том, что в рамках одного речевого акта имеет место сочетание рецепции и продукции; речевое целое конструируется двумя (или несколькими) собеседниками; каждый из участников поочередно выступает в качестве слушающего и говорящего.

2. Лингвистические особенности прослеживаются в типичных для диалога конструкциях, видах взаимосвязи предложений, а также в стилистике. Диалогическая речь клиширована, что проявляется в использовании стереотипных выражений, устойчивых оборотов и фраз, которые становятся привычными в разговорной практике. Например: «– *Как дела?* / – *Все нормально, а у тебя?*»; «– *Спасибо!* / – *Не за что*».

Фразеологические обороты, устойчивые выражения и идиомы делают диалогическую речь фразеологичной. Например, «– *Ни пуха, ни пера!* / – *К черту!*». Они воспроизводятся в готовом, устоявшемся виде и экономят усилия. Также фразеологические единицы несут в себе эмоциональную окраску, что позволяет сделать речь стилистически окрашенной, экспрессивной.

3. Коммуникативные особенности – это «смена коммуникативных ролей по ходу общения, связь с конкретной речевой ситуацией» [3, с. 215]. Ситуативность, по мнению Н.Б. Одинцовой, «предполагает, что успешность диалогового общения во многом зависит от понимания учащимися речевой ситуации общения. Ситуативность составляет суть и предопределяет логику данной формы общения» [5, с. 16].

4. Экстралингвистические особенности – это невербальные и паралингвистические аспекты общения (мимика, жесты), которые влияют на способ передачи информации и взаимодействие между участниками диалога.

Для активного взаимодействия в процессе диалога у учащихся должны быть сформированы диалогические умения. Существуют разные трактовки термина «умение». В «Новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» дается следующее определение: «Умение – это усвоенный субъектом способ выполнения действий, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков, способность осознанно совершать действие, опираясь на сформированные навыки и приобретенные знания, умение создает возможность выполнения определенных действий не только в привычных, но и в изменяющихся условиях, характеризуется осознанностью, самостоятельностью, продуктивностью и динамизмом» [1, с. 237].

По мнению лингвистов, диалогические умения включают в себя навыки и знания, необходимые для успешного и эффективного общения в диалогической форме. Они обеспечивают способность собеседников взаимодействовать, обмениваться информацией, выражать свои мысли и понимать партнера. В процессе изучения русского языка как иностранного младшие школьники должны овладеть следующими умениями:

- умение понимать высказывания партнера;
- умение быстро и адекватно реагировать на высказывания партнера в определенной ситуации общения;
- умение начать, поддержать и закончить беседу;
- умение передавать и запрашивать информацию различными способами;
- использование речевых формул реагирования [3, с.76].

Диалогические умения играют значительную роль в развитии общекоммуникативных умений у младших школьников. Они обучают детей слушать собеседника, выражать свои мысли и идеи четко и последовательно, а также вступать в конструктивный обмен мнениями. Этот процесс способствует формированию навыков активного слушания и адекватного реагирования.

Однако основная цель обучения диалогическим умениям в начальной школе состоит в умении использовать диалогическую речь как средство общения на русском языке. Для учителя важно найти эффективный способ развития диалогической речи на русском языке как иностранном. Одним из таких способов являются аутентичные материалы, а именно мультфильмы.

Работа с видеоматериалами на занятии должна строиться с учетом трех этапов. Рассмотрим их на материале мультфильма «Тайна третьей планеты». На предпросмотровом этапе преподаватель снимает лексические трудности, т.е. знакомит учащихся с новыми лексическими единицами. Для закрепления новой лексики выполняется, например, упражнение на подстановку данных слов в предложения. Фразеологические единицы и незнакомые грамматические конструкции объясняются с помощью комментариев.

Мультфильм «Тайна третьей планеты» длится 47 минут, поэтому целесообразно разделить его на фрагменты продолжительностью 5–10 минут. Рассмотрим примеры заданий для работы с первым фрагментом мультфильма.

На демонстрационном этапе при первом просмотре фрагмента учащимся дается установка – записать имена и профессии героев. После второго просмотра проверка понимания содержания осуществляется с помощью ответов на вопросы, например:

- Что делает капитан Зеленый?
- Что делают роботы?
- Почему капитан Зеленый говорит, что «все это добром не кончится»?
- Куда должны отправиться капитан Зеленый, профессор Селезнёв и Алиса?
- Что привезла бабушка?
- Почему «тортик» такой большой?

Послепросмотровый этап посвящен развитию диалогических умений учащихся, на этом этапе предлагаются задания, например:

*1) Восстановите диалог героев:*

Бабушка: Скажите, вы летите за зверями для \_\_\_\_\_?

Селезнёв: \_\_\_\_\_.

Бабушка: Вы капитан Селезнёв?

Селезнёв: Простите, я \_\_\_\_\_ Селезнёв.

Алиса: А я Алиса.

Бабушка: Это совершенно не важно. Важно то, что вы летите мимо Альдебарана.

Зелёный: Что \_\_\_\_\_?

Бабушка: Ничего. Вы повезёте \_\_\_\_\_ моему внуку Коле. У мальчика \_\_\_\_\_.

*2) Используя текст мультфильма, составьте высказывание по модели: вопрос – ответ – переспрос. Например:*

Вопрос: Что ты делал вчера?

Ответ: Я вчера ходил в кино.

Переспрос: Ты вчера ходил в кино?

Варианты учащихся:

а) – Вы капитан Селезнев?

– Нет, я профессор Селезнев.

– Вы профессор Селезнев?

б) – Куда вы летите?

– Мы летим за редкими зверями для зоопарка.

– Вы летите за редкими зверями для зоопарка?

*3) Разыграйте диалог с соседом по парте. Узнайте у капитана Зеленого, что делают роботы, о чем просит бабушка и куда полетят герои.*

Таким образом, просмотр мультфильмов на занятиях по русскому языку как иностранному позволяет не только повысить интерес учащихся к русскому языку, но и способствует развитию умений диалогической речи, обогащает словарный запас учащихся, помогает закрепить изученные ранее грамматические конструкции и т.д.

### Список литературы

1. Азимов Э.Г, Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448с.
2. Гойхман О. Я. Русский язык и культура речи: учеб. для вузов. М.: Инфра-М, 2015. 240 с.
3. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролубова. Обнинск: Титул, 2010. 464 с.
4. Негневицкая Е. И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра // Иностранные языки в школе. 1987. №6. С. 20–26.
5. Одинцова Н.Б. Обучение диалогической речи на уроках французского языка // Современная педагогика. 2014. № 4. [Электронный ресурс] URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2014/04/2265> (дата обращения: 01.02.2024). С. 14–30.
6. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 66–86.
7. Якубинский Л.П. Язык и его функционирование / отв. ред. А.А. Леонтьев. М.: Наука, 1996. 208 с.

УДК 81  
ГРНТИ 16.31.51

*А. О. Костылев, М. П. Воронина*  
*Санкт-Петербург, Россия*

## ФРАЗЕОЛОГИЯ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассматривается вопрос о преподавании русской фразеологии иностранным студентам, подчеркивается необходимость учета такого фактора, как родной язык обучаемого. Предлагается процедура введения фразеологического материала, а также основные этапы изучения фразеологизмов. Акцентируется внимание на том, что успешное усвоение фразеологизмов иностранными студентами требует целенаправленной работы и тщательного отбора языкового материала.

**Ключевые слова:** фразеологическая единица, фразеологический минимум, коммуникативные компетенции, этапы изучения фразеологизмов, виды заданий.

*Andrey O. Kostylev, Marina P. Voronina*  
*Saint-Petersburg, Russia*

## PHRASEOLOGY AS PART OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article deals with the issue of teaching Russian phraseology to foreign students, emphasizing the need to take into account such a factor as the native language of the learner. The procedure of introducing the phraseological material is proposed, as well as the main stages of studying phraseological units. It is emphasized that successful learning of phraseological units by foreign students requires purposeful work and careful selection of language material.

**Key words:** phraseological unit, phraseological minimum, communicative competences, stages of teaching phraseology, types of tasks.

Если работа с собственно лексическим материалом на занятиях РКИ уже веками отработана, то многие аспекты работы над фразеологическим материалом по-прежнему остаются не до конца отработанными. Именно поэтому следует остановиться на наиболее важных аспектах презентации такого специфического языкового материала, каким является фразеология.

Работа с фразеологическим материалом должна учитывать целый ряд существенных моментов, важнейшими из которых представляются, во-первых, сам корпус вводимого материала и, во-вторых, способы его введения.

Следует подчеркнуть, что принципы отбора фразеологизмов (далее – ФЕ) должны быть ориентированы не только на закрепление входящих в них лексических компонентов, но прежде всего – на частотность их употребления в повседневной речи и узнаваемость носителями русского языка вне зависимости от уровня образованности, эрудиции или лингвистической компетенции. В этом смысле подчеркнем важность принципа подборки фразеологизмов, включаемых в процесс обучения, с точки зрения не столько их культурологической значимости, сколько частотности их употребления в разговорной речи и их стилистической окраски.

При изучении фразеологизмов следует акцентировать внимание иностранных студентов на таких категориальных признаках этих единиц языка, отличающих их от омонимичных свободных сочетаний слов, как воспроизводимость и целостность (идиоматичность) их значения.

Выделить эти признаки студентам поможет прием трансформации, замены фразеологизма синонимичным ему словом, например: в двух шагах – близко, набрать в рот воды – молчать, кормить завтраками – обещать, ни свет ни заря – рано.

Важно научить иностранных студентов отличать фразеологизмы от омонимичных им свободных сочетаний слов, особенно на начальном этапе знакомства с ними.

Формированию способности различать свободные сочетания и ФЕ способствуют задания типа:

1. Определить, какие из сочетаний представляют собой ФЕ, а какие – свободные словосочетания:

Положив руки на стол – держаться за руки – сидеть сложа руки; накормить завтраком – кормить завтраками – кормить ребенка завтраком; раскидать вещи – накинуть плащ – раскинуть умом и т.п.

2. «Собрать» фразеологизмы из разделенных частей, например:

задирать	голову
ломать	нос
наострить	душу
излить	уши

Процесс введения фразеологического материала в аудитории должен включать в себя:

1) распознавание словосочетания в тексте как фразеологической единицы (далее – ФЕ), насколько это возможно;

2) декодирование фразеологического значения по картинке, контексту или путем поиска в словарях;

3) овладение фразеологизмом как заранее сформированной единицей формы и значения для использования в конкретных ситуациях общения.

Если на начальном этапе работы с фразеологизмами на занятиях РКИ основное внимание уделяется распознаванию, изучению, отработке, запоминанию и использованию фразеологизмов в соответствии с ситуацией, то со временем должны быть добавлены и другие этапы, такие как фаза закрепления с помощью контекстуальных упражнений и даже объяснение всех аспектов значения и употребления соученикам, т.е. повторение процесса включения ФЕ в обиход, который был реализован ранее преподавателем.

Фразеологические единицы, над которыми предстоит работать, должны быть представлены в аудитории в соответствии с рядом принципов. Назовем эти принципы и раскроем их на примерах некоторых упражнений.

1. Фразеологические единицы должны быть контекстуализированы в рамках небольшого фрагмента, а входящие во ФЕ грамматические формы и значения компонентов должны быть известны [1]. Пример. Рассмотрим задание. *Прочитайте предложения. Определите, где выделенные словосочетания употребляются в прямом значении, а где – в переносном. Что обозначает выражение **два шага** в предложениях: До дома оставалось совсем немного, **два шага**? Сделай **два шага** назад.* Это упражнение не вызовет трудностей, т.к. фразеологизмы даны в контекстах для сравнения.

2. Следует предлагать не одну фразеологическую единицу, а небольшую группу ФЕ, связанных тематически (например, выпишите из словаря фразеологизмы о труде, составьте с ними предложения), морфологически (например, работа с числительными).

Приведем варианты заданий по теме «Числительные во фразеологизмах».

Вариант №1. *Числительное 7 с древних времен считалось счастливым, приносящим удачу. Какие фразеологизмы с числительным 7 вы знаете? В случае затруднения обращайтесь к словарю.*

Вариант №2. Предлагается работа с деформированными предложениями. Прочитайте. Вставьте пропущенное слово. Проверьте себя по словарю.

7 ... во лбу.

За 7... киселя хлебать.

7 ... - один ответ.

3. Лучше, если ФЕ, предъявляемые студенту для выполнения задания, относились бы к одному и тому же типу, так как они будут иметь сходное употребление, что облегчит понимание, например:

Назовите одним словом (или наоборот: к слову подберите фразеологизмы):

<i>Как собак нерезаных</i>	<i>много</i>
<i>Хоть пруд пруди</i>	<i>много</i>
<i>Вагон и маленькая тележка</i>	<i>много</i>
<i>Хоть отбавляй</i>	<i>много</i>

4. По возможности следует объяснить происхождение ФЕ (это поможет учащемуся лучше понять их значение, а также характер и регистр употребления). Особый интерес представляют фразеологизмы исторического происхождения, они требуют фонового знания, т.е. знания истории и культуры страны. Поэтому при знакомстве с такими фразеологизмами необходимы комментарии.

Приведем пример объяснения исторического фразеологизма.

Фразеологизм *Посадить на хлеб и (на) воду* означает наказывать ограничением пищи, голодом; лишать пищи в наказание за что-либо. Образ фразеологизма связан с наказанием, принятым в учебных заведениях, военных учреждениях и тюрьмах царской России. Провинившегося запирали в отдельную комнату и кормили только хлебом и водой.

Хорошо известно, что изучающие язык склонны переносить единицы и правила родного языка на иностранный без рефлексии в процессе понимания и продуцирования речи. Как показывает практика, большинство изучающих РКИ не в состоянии сделать этот шаг, хотя часто вспомогательный контекст может облегчить понимание идиом. Однако если идиома не имеет аналога в родном языке обучающихся, тогда и контекста будет недостаточно, поэтому учащиеся усматривают буквальное значение, даже если знают о его переносном характере. Некоторые идиомы действительно имеют буквальное аналоги в других языках, но их значения часто либо вообще не являются переносными, либо имеют совершенно другую идиоматическую коннотацию. Как показывает практика преподавания, все проблемы, которые могут возникнуть у изучающих язык при изучении идиом, можно отнести к одной из следующих пяти сфер: 1) незнакомая лексика и незнакомые идиомы, 2) отсутствие аналогов идиом в родном языке, 3) культурные различия, 4) отсутствие опыта работы с идиомами и 5) отсутствие широкого контекста для данной идиомы.

Конечной целью работы над фразеологическим материалом является формирование фразеологической компетенции [2], которая включает в себя такие компоненты, как способность отличать ФЕ от свободного словосочетания и понимание значительного числа ФЕ, осознание грамматических правил введения ФЕ в контекст и их употребления в соответствии с коннотативным потенциалом, а также умение адекватно воспринимать сообщение с ФЕ.

Рассмотрим пример творческого использования ФЕ. Сочинение «Письмо другу об улицах Санкт-Петербурга». Обязательное условие – использование некоторых фразеологизмов: *вдоль и поперёк, в двух шагах, под рукой, бок о бок, в два счёта, заблудиться в трёх соснах, во весь дух, ни туда ни сюда, одна нога здесь – другая там, со всех ног, сломя голову, изо всех сил, рукой подать, не за горами, под боком, ни свет ни заря, чуть свет.*

Подготовка к творческой работе проходит на каждом занятии, сначала объясняется смысл фразеологизмов, затем предлагаются небольшие тексты для чтения, в которых включены ФЕ.

В качестве творческого задания может быть предложено составление диалога с использованием ранее освоенных ФЕ (выбираются ФЕ определенной тематической группы, например, ссора, семья, внешний вид и т.п.). Например, X

упрекает Y в он регулярно опаздывает на занятия, Y оправдывается, включая определенное количество ФЕ из перечня: *стараться изо всех сил, прийти к шапочному разбору, со всех ног, во весь опор*.

Такие творческие задания развивают интерес к русскому языку, формируют коммуникативные умения у иностранных студентов. А правильное и уместное использование фразеологизмов придает их речи особую выразительность, образность и меткость.

#### Список литературы

1. Рогалева Е.И. Контекстуальная семантизация фразеологизмов в учебном словаре // Филология и человек. 2012. № 1. С. 16–25.

2. Шевелева Т.Н., Лаухина С.С. Фразеологическая компетентность как одна из составляющих языковой личности современного студента // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. Омск, 2022. С. 126–130.

УДК 811.161.11'34-81'243  
ГРНТИ 16.31.51

*Ю. Н. Шарова, Л. В. Стахова*  
*Санкт-Петербург, Россия*

### СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У НОСИТЕЛЕЙ ШВЕДСКОГО ЯЗЫКА НА ОНЛАЙН-ЗАНЯТИЯХ В РАЗГОВОРНОМ КЛУБЕ

В статье рассматриваются особенности совершенствования фонетических навыков у носителей шведского языка на онлайн-занятиях в рамках разговорного клуба по РКИ. Разговорные клубы, являясь важным видом внеурочной деятельности, направлены на улучшение разговорных навыков. В условиях онлайн-обучения сохраняются основные цели и задачи, однако требуются новые организационные и методические подходы. Использование дидактических материалов, включающих скороговорки и афоризмы, помогает улучшить произношение и повысить мотивацию студентов. Анализ основных фонетических трудностей, связанных с интерференцией родного и английского языков, позволяет разработать эффективные упражнения для их преодоления. В статье представлены примеры упражнений, направленных на отработку некоторых артикуляционных проблем.

**Ключевые слова:** произносительные навыки, разговорный клуб, дистанционное обучение, русский язык как иностранный.

*Yuliya N. Sharova, Larisa V. Stakhova*  
*Saint-Petersburg, Russia*

### ENHANCING THE PHONETIC SKILLS OF SWEDISH SPEAKERS IN ONLINE SPEAKING CLUB

The article addresses the issue of polishing the phonetic skills of Swedish speakers learning Russian as a foreign language in an online speaking club. Being an essential extracurricular activity

speaking clubs aim to improve students' speaking skills. In the context of e-learning the primary goals and objectives remain unchanged, but different organizational and methodological approaches are necessary. The use of tongue twisters and proverbs helps to improve pronunciation and boosts students' speaking motivation. The analysis of the basic phonetic challenges caused by the interference of the Swedes' native language and English as their first foreign language helps to work out some exercises to overcome the difficulties. The article presents some examples of the exercises.

**Key words:** pronunciation skills, speaking club, e-learning, Russian as a foreign language.

Разговорный клуб представляет собой особый вид внеурочной деятельности, направленный на совершенствование разговорных навыков, имеющий нестрогую структуру занятия, ряд организационных условий и особый формат проведения занятий, однако руководствующийся четкими задачами, целью, тематическим планом.

При дистанционном обучении в разговорном клубе цель и задачи аналогичны тем, которые решаются на обычных занятиях, однако формат диктует новые условия, а именно: сокращение продолжительности встреч и количества участников, более тщательный отбор методического материала, введение организационных правил, наличие модератора [2, с. 91–92].

Занятия в разговорном клубе длятся меньше, чем традиционные аудиторные занятия, поэтому для фонетической разминки рекомендуется отводить не более 5 минут, а также совмещать его с такими этапами, как этап мотивации и целеполагания [8, с. 119].

В своем исследовании Т.В. Черкес, помимо классических заданий на отработку фонетических навыков, предлагает рассматривать задания, в которых в качестве дидактического материала служат скороговорки, небольшие стихотворения, русские песни. По мнению исследователя, использование таких материалов способствует постановке и улучшению произношения, а также благодаря им занятия становятся более насыщенными, повышают мотивацию студентов к изучению русского языка и развивают их творческие способности [8, с. 123–129].

И.Г. Красковская и Т.В. Черкес предлагают несколько моделей работы со скороговорками, отрывками стихотворений и музыкальными отрывками. Рассмотрим вариант фонетической разминки с использованием скороговорки:

- преподаватель громко, с выразительной артикуляцией читает скороговорку;
- учащиеся вслед за преподавателем медленно читают скороговорку, стараясь четко произнести каждый звук;
- каждый учащийся индивидуально читает скороговорку [4, с. 142–143; 8, с. 125–127].

В устной речи шведских инофонов встречаются различные нарушения фонетических норм русского языка, обусловленные интерференцией родного языка и первого иностранного языка (английского). Анализ научной и методической литературы, а также собственный опыт преподавания РКИ в шведской аудитории, позволил выделить следующие проблемы, возникающие у шведских инофонов при овладении произносительными навыками: постановка

ударения; смешение ИК-1 и ИК-3; артикуляция мягких согласных перед гласными е, ё, и, ю, я; смешение глухих и звонких согласных; трудности произнесения сочетаний фонем [jэ], [jo], [ju], [ja] в позиции после гласного или ь, ы; трудности произнесения щелевых [ж], [ш] и [щ’], аффрикат [ч’], [ц]); интерференция английского языка [5, с. 77–78].

При разработке комплекса упражнений для отработки данных фонетических трудностей у шведских инофонов были проанализированы следующие учебно-методические пособия: «Корректировочный курс русской фонетики и интонации для иностранных студентов» Ю.М. Науменко [6] и «Звуки. Ритмика. Интонация» И.В. Одинцовой [7]. Кроме того, была выявлена специфика организации учебного материала, которая учитывалась при подборе дидактического материала для занятий.

Поскольку основной целью разговорного клуба является совершенствование коммуникативных навыков, то фонетические упражнения разрабатывались с учетом разговорных тем. Например, упражнения, представленные в данной статье, могут использоваться на занятиях по темам «Еда», «Кухня народов мира», «Русская кухня», «В ресторане» и т. п.

Рассмотрим первое упражнение, направленное на отработку палатализации согласного перед гласными е, ё.

**Упражнение 1.** Прослушайте, повторите и прочитайте скороговорку.

*Брёл Егор на огород, ел огромный бутерброд.*

*Грека брёл навстречу, гренки грыз и гречу.*

Данное упражнение ориентировано на отработку мягкого [p’] перед гласными буквами е, ё и твердого [p].

В большинстве случаев разработанные упражнения направлены на отработку сразу нескольких артикуляционных трудностей. Например:

**Упражнение 2.** Прослушайте, повторите и прочитайте скороговорку.

*Съел Тарас сладкий ананас.*

*Осталось Тарасу ещё шесть ананасов.*

Упражнение предназначено для отработки произношения сочетания фонем [jэ] в позиции после твердого знака в слове съел, произнесения мягкого шипящего [щ’] в слове «ещё», произнесения твердого шипящего согласного [ш] перед е в слове «шесть» с учетом правил чтения.

При корректировке произношения у шведских студентов недостаточно учитывать только особенности фонетической системы их родного языка. Часто выявляется фонетическая интерференция, когда восприятие русских фонем происходит на фоне билингвизма [3, с. 160]. Такая ситуация приводит к необходимости учитывать интерферирующее влияние как родного языка обучающегося, так и ранее изученных им языков, прежде всего английского. А.В. Барахта отмечает факторы, которые необходимо учитывать индивидуально при работе с каждым студентом: степень родства первого иностранного, второго иностранного и родного языков, сформированности навыков и актуализации контактирующих языков, а также наличие языковой среды, промежутки времени при последовательном овладении языками, языковой уровень и вид речевой

деятельности, в котором находит свое проявление интерференция [1, с. 87]. Важно индивидуально анализировать и устранять фонетические ошибки учащихся, возникающие под интерферирующим влиянием английского.

Таким образом, для эффективного совершенствования фонетических навыков на занятиях разговорного клуба необходимо использовать дидактический материал, который подходит не только для этапа фонетической зарядки, но и для этапов мотивации и целеполагания. Этот материал должен быть построен по принципу аналогии или оппозиции, соответствующему способу устранения фонетических трудностей в рамках корректировочной работы.

#### Список литературы

1. Барахта А. В. Явление интерференции в условиях изучения второго иностранного языка, включая русский как иностранный // Вестник ТГПУ, 2015. С. 83–87.
2. Внучкова Т. Н. Разговорный клуб в аспекте РКИ: реализация в условиях дистанционного обучения // Опыт и перспективы развития экспортного потенциала образовательных услуг в высшем образовании: материалы международной научно-практической онлайн-конференции. Курск, 2021. С. 90–93.
3. Восторова Е.А. Влияние родного языка и языка-посредника на формирование произносительных навыков у франкоговорящих билингвов при обучении русскому языку // Русский язык для студентов иностранцев, 1979. С. 156–164.
4. Красковская И. Г. Караоке по-русски как один из приемов работы над фонетикой в иностранной аудитории // *Studia Rossica Gedanensia*. 2015. С. 137–146.
5. Маурер Л. Нарушение языковых норм в письменной и устной речи билингвов, изучающих русский язык в Швеции // *Многоязычие и ошибки*. 2014. С. 72–80.
6. Науменко Ю.М. Корректировочный курс русской фонетики и интонации для иностранных студентов I курса бакалавриата: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА, 2020. 80 с.
7. Одинцова И.В. Звуки. Ритмика. Интонация. Учебное пособие. М.: ФЛИНТА, 2020. 369 с.
8. Черкес Т.В. Мотивационно-ценностная роль песни на уроке РКИ // *Методика преподавания ИЯ и РКИ: традиции и инновации: сборник материалов II Международной научно-методической конференции*. Курск: ГБОУ ВПО КГМУ, 2017. С. 176–183.

## Сведения об авторах

**Антонова Елизавета Алексеевна**, магистрант, направление подготовки «Русский язык как иностранный», Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург. E-mail: hloloeva@mail.ru

**Беляева Елена Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка в сфере экономики и права, Санкт-Петербургский государственный университет. E-mail: lena.belyaeva@gmail.com

**Важнова Елена Дмитриевна**, магистр, направление подготовки: «Теория перевода и межкультурная коммуникации», Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург. E-mail: hellenevv@mail.ru

**Воронина Марина Петровна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Государственный университет аэрокосмического приборостроения, Санкт-Петербург. E-mail: marinavoronina19@mail.ru

**Грецкая Татьяна Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и перевода, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург. E-mail: tat-gr01@yandex.ru

**Данилова Василиса Андреевна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры романской филологии, Московский городской педагогический университет. E-mail: danilova-418@mgpu.ru

**Дацюк Василиса Витальевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург. E-mail: dvasilisa@yandex.ru

**Заботина Мария Владимировна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, перевода и межкультурной коммуникации, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород. E-mail: mزابotina@yandex.ru

**Зорина Надежда Владимировна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка в сфере научной коммуникации, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск. E-mail: nad514@yandex.ru

**Корзова Елена Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, МИРЭА – Российский технологический университет, доцент кафедры грамматики английского языка имени М. Я. Блоха ИИЯ, Московский педагогический государственный университет, г. Москва. E-mail: golenik@mail.ru

**Костылев Андрей Олегович**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, заместитель заведующего кафедрой, Государственный университет аэрокосмического приборостроения, Санкт-Петербург. E-mail: guar.rus@gmail.com

**Кочетов Вячеслав Олегович**, магистрант программы «Профессионально ориентированный перевод», Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск. E-mail: vintsenzo@gmail.com

**Кириллова Екатерина Игоревна**, магистрант, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Языковое образование» (английский язык), Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург. E-mail: katyusha.kirillova.00@bk.ru

**Кравченко Александра Юрьевна**, преподаватель кафедры испанского языка и перевода, Московский государственный лингвистический университет. E-mail: AlexD1995@mail.ru

**Кучминская Наталья Рудольфовна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург. E-mail: Kuchminskaya@mail.ru

**Малышева Елена Владимировна**, кандидат филологических наук, доцент, завкафедрой романо-германской филологии и лингводидактики, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург. E-mail: e\_malysheva@mail.ru

**Масловская Людмила Юрьевна**, старший преподаватель кафедры теории и практики перевода, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь, г. Минск. E-mail: LSlabko@yandex.ru

**Мелконян Ашхен Арутюновна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии, Институт филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону. E-mail: aamelkonyan@sfnu.ru

**Миронова Надежда Андреевна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Российский технологический университет, Москва. E-mail: mironova.mitht@yandex.ru

**Муха Ольга Юрьевна**, старший преподаватель кафедры английского языка № 2, Белорусский национальный технический университет, Республика Беларусь, г. Минск. E-mail: Mukha.olga@gmail.com

**Назарова Ирина Геворковна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, перевода и межкультурной коммуникации, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород. E-mail: vanarosa@mail.ru

**Никитенко Татьяна Васильевна**, кандидат филологических наук, доцент, завкафедрой теории и практики перевода факультета социокультурных коммуникаций, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь, г. Минск. E-mail: tatnikita@gmail.com

**Никитюк Александр Георгиевич**, старший преподаватель кафедры романской филологии, Московский городской педагогический университет. E-mail: nikitukag@mgpu.ru

**Никифорова Алиса Михайловна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург. E-mail: anirodis@mail.ru

**Петров Евгений Викторович**, магистрант, направление подготовки: «Теория перевода и межкультурная коммуникация», Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург. E-mail: fusaru57@gmail.com

**Пыхтина Анна Юрьевна**, старший преподаватель Департамента филологии, Институт гуманитарных наук Московского городского педагогического университета. E-mail: anupihht@yandex.ru

**Родин Валентин Антонович**, аспирант факультета иностранных языков, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург. E-mail: rodin.valentin2014@yandex.ru

**Семенов Петр Александрович**, доктор филологических наук, доцент, декан гуманитарного факультета, Балтийский институт экологии, политики и права, Санкт-Петербург. E-mail: 2331638@mail.ru

**Серова Ирина Георгиевна**, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры лингвистики и перевода, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург. E-mail: irina\_serova@list.ru

**Синявская Светлана Павловна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры общегуманитарных и социально-экономических дисциплин, Санкт-Петербургский юридический институт (филиал) Университета прокуратуры РФ. E-mail: sinyawskaaya@bk.ru

**Станевич Светлана Владиславовна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, перевода и межкультурной коммуникации, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород. E-mail: svetl.semyonova2013@yandex.ru

**Стахова Лариса Владимировна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и перевода, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург. E-mail: larisastakhova@gmail.com

**Сугакова Елена Павловна**, преподаватель кафедры английского языка № 2, Белорусский национальный технический университет, Республика Беларусь, г. Минск. E-mail: el.sugakova@gmail.com

**Федоровский Александр Евгеньевич**, старший преподаватель кафедры английского языка в сфере научной коммуникации, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск. E-mail: alexandr\_fed@mail.ru

**Фомичёва Татьяна Павловна**, старший преподаватель кафедры английского языка № 2, Белорусский национальный технический университет, Республика Беларусь, г. Минск. E-mail: znajka07@mail.ru

**Шапошникова Светлана Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии, Институт филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону. E-mail: snsklyarova@sfnu.ru

**Шарова Юлия Николаевна**, магистрант, направление подготовки «Русский язык как иностранный», Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург. E-mail: juliyasharova15@yandex.ru

**Шимберг Светлана Станиславовна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и перевода, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург. E-mail: shimbergs@mail.ru

**Чалова Оксана Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент, докторант кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Минский государственный лингвистический университет, Республика Беларусь, г. Минск. E-mail: oksana-chalova@mail.ru

**Черменина Екатерина Николаевна**, старший преподаватель кафедры романо-германской филологии и лингводидактики, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург. E-mail: t000003643@lgumail.ru

**Чиркунова Оксана Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург. E-mail: okrivonogova@mail.ru

*Электронное научное издание*

**Перевод. Язык. Культура**

**Материалы XV Всероссийской  
(с международным участием) научно-практической конференции  
17–18 мая 2024 г.**

Ответственный редактор  
*Ирина Леонидовна Гарбар*

Техническая обработка *Е. Ю. Березина*

Подписано к использованию: 26.09.2024

Заказ № 1983

Объем издания: 150 Кб

1 CD-ROM

Минимальные системные требования

ПК (AMD, Intel, 1,5 ГГц); Windows 7/8/10; 2 Гб; 500 Мб; CD-ROM;  
Adobe Acrobat Reader

Программное обеспечение, использованное для подготовки издания:  
MS Office, Adobe Acrobat DC

---

Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина  
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10  
[www.lengu.ru](http://www.lengu.ru); [pushkin@lengu.ru](mailto:pushkin@lengu.ru); тел. +7 (812) 451-91-76