

Владимирский государственный университет

МИР – ЯЗЫК – ЧЕЛОВЕК

Материалы IV Международной
научно-практической конференции

Электронное издание



Владимир 2022

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Педагогический институт

МИР – ЯЗЫК – ЧЕЛОВЕК

Материалы IV Международной
научно-практической конференции

15 марта 2022 г.

Владимир

Электронное издание



Владимир 2022

ISBN 978-5-9984-1619-4

© ВлГУ, 2022

© Коллектив авторов, 2022

УДК 8
ББК 81, 83

Редколлегия:

- Е. Е. Чикина**, кандидат филологических наук, доцент (*отв. редактор*)
В. В. Королева, доктор филологических наук, доцент (*член редколлегии*)
А. А. Негрышев, кандидат филологических наук, доцент
(*член редколлегии*)
Н. В. Митюшина, кандидат педагогических наук, доцент
(*член редколлегии*)
Ю. Е. Миронова (*секретарь редколлегии*)

Издается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Мир – Язык – Человек [Электронный ресурс] : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. 15 марта 2022 г., Владимир / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых ; Пед. ин-т. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2022. – 354 с. – ISBN 978-5-9984-1619-4. – Электрон. дан. (4,03 Мб). – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем. требования: Intel от 1,3 ГГц ; Windows XP/7/8/10 ; Adobe Reader ; дисковод CD-ROM. – Загл. с титул. экрана.

Сборник включает материалы IV Международной научно-практической конференции «Мир – Язык – Человек». Статьи отражают широкий спектр вопросов современных общетеоретических проблем лингвистики, филологии и лингводидактики.

Адресован научным работникам, преподавателям, студентам и аспирантам лингвистических и педагогических направлений высших учебных заведений, учителям школ, филологам, журналистам и всем интересующимся вопросами функционирования языка в современном мире.

ISBN 978-5-9984-1619-4

© ВлГУ, 2022

© Коллектив авторов, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

<i>АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОЭТИКИ И СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ</i>	8
Тенденции развития русскоязычной литературы Азербайджана на современном этапе (Наджиева Ф.С.)	8
Истоки символистской «музыки стиха» молодого Гуго фон Гофмансталя (Цветков Ю.Л.)	16
Традиции античной поэтики в художественных текстах серебряного века (Заяц С.М., Заяц М.С.)	26
Репрезентация сказочных мотивов в «Саге о ведьмаке» Анджея Сапковского (Жеребцова Е.В.)	31
Особенности жанра антиутопии в романе Э. Бёрджесса «Заводной апельсин» (Кузнецова В.Ю.)	36
Авторская журналистика в региональных интернет-сми: кризис жанра (Леонтьева С.Ю.)	41
Образ матери во фронтовой поэзии приднестровских авторов (Пазина Н. В.)	47
Роль мистических символов в осмыслении жизни и смерти в рассказе «Лигейя» Э. По (Попова А. С.)	55
Репрезентация категории ужасного в рассказе Эдгара По "Ligeia" (Притомская А.Р.)	61
Локус «мост» в новелле Валерия Брюсова «Под старым мостом» (Скотникова Е.Ю.)	68
Лирический герой в сборнике К. Д. Бальмонта «Горящие здания» (Триморук Е.Д.)	74
Репрезентация демонического в романе А.Ф. Вельтмана «Сердце и думка» (Фадеева Е.А.)	82
Трансформация мифологических образов в новеллах Э.Т.А. Гофмана «Золотой горшок», «Королевская невеста» (Фарафонова М.С.)	88

Тема эксплуатации природы в произведениях	
Э.Т.А. Гофмана (Февралева О.В.)	93
Проблема добра и зла в романе Д. Дюморье «Трактир“Ямайка”»	
(Фетисова В.А.)	102
<i>ЛИНГВИСТИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ</i>	108
Дискурсивные маркеры манипулятивности медиатекста в аспекте	
социальных изменений (Павлова Е.С., Малыгина Л.Е.)	108
Смысловой потенциал метафорических обозначений	
лица в паремии (Игнатюк Т.Н.)	115
Идеи философии диалога как основа межкультурной	
коммуникации (Латышева Ж.В.)	124
Лексико-стилистические средства создания юмора в рассказе	
Дж. К. Джерома «Моя встреча с бульдогами»	
(Макарова И.А., Прокуророва О.В.)	131
Особенности употребления лексемы «управкомпания»	
и её вариантов в материалах региональных СМИ	
(Махрова М.М.)	138
Referenzfokus als Kennzeichen der Glaubwürdigkeit eines	
Nachrichtenmedientextes (Негрышев А.А.)	143
Семиотика британских новостных интернет порталов	
(на материале сайта ВВС) (Нестерова А.М.)	148
Использование модальных глаголов в английском языке	
(на материале романа У. С. Моэма "Театр")	
(Самойлова Е.С., Прокуророва О.В.)	154
Словарь неологизмов как отражение тенденций развития	
современного немецкого лексикона (Сафронова Н. А.)	160
Некоторые особенности структурной организации	
стилистического преувеличения	
(на материале мемуаров М. Твена «Жизнь на Миссисипи»)	
(Скляренко Р.В., Балукова Ю.С.)	165

Репрезентация концепта «поражение» в журналистском спортивном дискурсе (Сударкина Е.Ю.).....	172
Семиотика образовательных интернет-ресурсов для изучения иностранных языков (на материале платформы LINGUALEO) (Трусов Д.А.).....	179
Ономасиологические исследования в лингвистике: история и современность (Чагайда Ю.Н.)	187
Когнитивный аспект предложного управления в структуре словосочетания (на материале немецкого языка) (Чикина Е.Е.).....	195
<i>НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ</i>	<i>202</i>
Приёмы работы над художественным произведением как средство постижения авторской позиции и читательской оценки (Жигалова М.П.)	202
Пути повышения эффективности самостоятельной работы бакалавров-лингвистов при обучении немецкому языку как второму иностранному (Бобылёва Г.А.)	214
Использование пословиц и скороговорок на уроках немецкого языка в 6 классе средней общей образовательной школы для развития умений устной речи (Лысова Е.Б., Борисова А.Р.).....	219
Роль и вид правила в формировании грамматического навыка (Бруликова М.В., Митюшина Н.В.).....	226
Использование лингвострановедческого материала как одного из вспомогательных средств для актуализации речевого общения на уроках английского языка (Лысова Е. Б., Войченко Д. С.).....	232

Сравнительный анализ двух путей формирования грамматического навыка в УМК по английскому языку «Rainbow English» и «Starlight» на младшей ступени обучения (Воробьева Н.П.)	238
К вопросу о работе с материалами СМИ для развития навыков исследовательской деятельности (из опыта работы в педагогическом университете со студентами-историками) (Ионова Е.Н.)	243
Исправление грамматических ошибок в иноязычной речи учащихся (Квартальнова А.В., Митюшина Н.В.)	248
Семиотика учебно-методических комплексов в системе TEFL (на материале English File Beginner (Кирилин С.В., Чикина Е.Е.).....	255
Дискуссия как метод формирования коммуникативных навыков при обучении английскому языку в старших классах (Кузьмичева В.А.)	261
Мозговой штурм на уроках иностранного языка (Лодыгина В.В., Жиркова О.П.)	268
六书 – шесть категорий китайских иероглифов (Лю Кунь)	273
Понимание многозначности иероглифов и изучении новых иероглифов с помощью понятия «корень» (Лю Кунь).....	279
Использование игры в процессе формирования умений устной речи (Макарова А.С., Митюшина Н.В.)	286
Использование интернет-материалов в урочной и внеклассной работе по иностранному языку (Мальгина А.И., Митюшина Н.В.)	293
Пути формирования лексического навыка на уроке немецкого языка (Мамедова С. Р.)	301

Онлайн-сервис КАНООТ для создания интерактивных заданий студентами вуза при изучении немецкого языка (Михайлова Е.В.)	305
Перспективы улучшения обучения аудированию в 11 классе средней общеобразовательной школы (Лысова Е. Б., Мурышкина А. И.)	310
Игровые технологии в обучении английскому языку (Плохова Е.Н.)	316
Исследование трудностей при подготовке к ОГЭ по английскому языку в разделе «Грамматика и лексика» в 9 классе средней общеобразовательной школы (умк «Rainbow English» под ред. Афанасьевой А.Ф., Михеевой И.В.) (Лысова Е. Б., Самойлова Е.С.)	323
Современные способы преодоления межъязыковой интерференции при отработке лексического навыка учащихся восьмого класса на уроках английского языка (Лысова Е.Б., Сурикова П.В.)	328
Формирование профессиональной компетенции при работе с текстом научного стиля речи на подготовительном отделении (Тоболевич Т.Л.)	334
Подготовка учащихся к государственной итоговой аттестации по немецкому языку в свете требований ФГОС нового поколения (Тяпкина Т.М.)	339
Из опыта использования аутентичных аудиоматериалов на уроках английского языка (по теме “steps to understanding culture”) (Фатин И.Г.)	345
Особенности системно-описательного подхода в преподавании русского языка иностранным студентам (Щерба О.В.)	349

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОЭТИКИ И СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Наджиева Ф.С.

Бакинский славянский университет,

Баку, Азербайджанская Республика

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ АЗЕРБАЙДЖАНА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация. В статье рассматривается современная русскоязычная литература Азербайджана, имеющая длительную историю своего развития. Азербайджанские писатели, создающие свои произведения на русском языке, являются частью национальной литературы. Вместе с тем, русскоязычная литература представляет собой определенную литературную общность, обладающую специфическими особенностями.

Ключевые слова: современная азербайджанская литература, русскоязычная литература Азербайджана, двуязычие, национальная самоидентификация, слияние традиций

Азербайджанская русскоязычная литература, или художественная литература на русском языке, имеет свою долгую и славную историю, которая берёт начало со второй половины XIX века. Появлению этой литературы способствовал ряд литературных и внелитературных факторов. Своё дальнейшее, весьма интенсивное развитие эта литература получила в XX веке. В «советской» литературе были широко известны имена Имрана Касумова, Гасана Сеидбейли, Магсуда и Рустама Ибрагимбековых, Мансура Векилова, Натика Расулзаде, Льва Аскерова и многих других.

Но и после «перестройки», в годы независимости, русскоязычная литература, находясь в общем русле национальной литературы Азербайджана, занимает в ней достаточно весомое место. Объединяющим началом для всех авторов русскоязычной литературы в той или иной национальной республике является, прежде всего, язык, на котором создаются произведения этих авторов. В связи с этим перед исследователями литературы возникает ряд проблем, связанных с выявлением роли иноязычия или двуязычия в национальной литературе и вытекающей из этого двукультурности, с поиском

самоидентификации автора и его героев, вопросами национального своеобразия, сплетения различных традиций и т.п.

Один из талантливых представителей современной русскоязычной литературы в Азербайджане Ниджат Мамедов, поэт, писатель, переводчик, отчётливо демонстрирует в своём творчестве органический сплав литературных традиций – восточной и европейской, азербайджанской и русской. А.Иличевский, давая характеристику Ниджату Мамедову в предисловии к его книге «Карта языка», писал: «С одной стороны, он писатель абсолютно европейского склада – по причине не столько своей билингвистичности, ибо его в языке интересуют не только русские смыслы: его сфера интересов – преломление европейского смысла через призму русского языка. С другой стороны, влияние культуры Востока – Азербайджана, Персии, Турции – на его писательский состав души неизбежно и огромно – не только по самой причине происхождения, но и потому, что на Востоке поэт всегда более сакральная фигура, чем в Европе» [3: 3].

Книга Н.Мамедова «Карта языка» представляет собой образец оригинального жанра [9]. Она состоит из своеобразных дневниковых записей Героем её является молодой человек, живущий в Азербайджане. Он в равной степени владеет двумя языками, которые считает родными (азербайджанским и русским), думает и чувствует на двух этих языках, а потому хочет понять для себя и поделиться с окружающими своими мыслями по этому поводу. И в другой своей книге «Место встречи повсюду» писатель вновь обращается к толкованию своего литературного двуязычия, благодаря которому создается его собственный творческий прием «космополитичного энтузиазма», распространяющийся на все его произведения и опирающийся на «западную и дальневосточную традицию» [10: 83].

Для героев книг Н.Мамедова, как и для многих жителей Баку, общение на двух языках, иногда даже в одном тексте – дело обычное. Это находит отражение и в прозе писателя, становясь одним из элементов художественного своеобразия русскоязычной прозы и способом национальной

самоидентификации героев. Писатель чётко определяет национальную принадлежность свою и своего героя, говоря его устами: «Я азербайджанец, пишущий на русском языке» [10:83]. Героиня повести «Фудзияма с клюшками» ещё одной современной русскоязычной писательницы Наты Османлы, как и герой Н.Мамедова, также очень чувствительна к языку и обыгрывает проблему двуязычия в своих произведениях [13:56].

Надо отметить, что практически все герои книг русскоязычных азербайджанских писателей, так или иначе осознают свое двуязычие и пользуются им для придания особой выразительности языку своих произведений, языку своих героев. Таковы герои Шахина Мургузова («День рождения»), Заура Акифоглу («Гангал»), Эля Тамилина («В Москву за билетом в Торонто»), Бахтияра Мамедова («Святой грешник») и других.

Баку – это основной топос книг русскоязычных писателей Азербайджана. Это особое художественное пространство, обладающее характерными чертами, которое можно обозначить как «бакинский мир». Баку как образ, как символ, как архетип является основной доминантной составляющей мыслью и чувством героев русскоязычной прозы, их мерилем самоидентификации автора и героев. При этом постоянно подчеркивается интернациональная сущность этого города.

Национальная самоидентификация героев нередко связывается и с религиозной принадлежностью, а конкретно, с мусульманством. Но очень часто в произведениях русскоязычных авторов наблюдается обращение и к другим конфессиям. Например, в книге Б.Мамедова «Святой грешник» герой «выйдя из мечети... поехал в книжный магазин. Купив Коран, Библию и ещё несколько книг на религиозные темы, он поехал к себе домой» [8:14].

Попытки самоидентификации в русскоязычной прозе Азербайджана находят отражение и в структуре произведений, где особо акцентируется обращение героев к своему детству, к истокам, к национальным корням, к поискам национального самосознания. На наш взгляд, в силу своего русскоязычия эти писатели даже больше других погружены в процесс

национальной самоидентификации. Всё это приводит и к расширению жанрового диапазона произведений русскоязычных писателей, как правило, тяготеющих к синтезу жанров.

Современная русскоязычная проза Азербайджана сегодня демонстрирует разнообразие творческих манер, стилистических и жанровых вариантов и инвариантов, выбор различных литературных методов и направлений. Всё это определяет многообразную картину различных индивидуальных манер, языковых характеристик, обусловленных непохожестью авторов друг на друга, различным отношением к литературной традиции, разной степенью обращения к языковым экспериментам.

Объединяет современную русскоязычную азербайджанскую прозу обращение к теме войны и межнациональных конфликтов. И хотя эта тема по-разному представлена каждым из авторов и отличается степенью заострения проблемы, но каждый из них рассматривает эту тему как одну из составляющих проблемы самоидентификации героев. Самое главное, все русскоязычные азербайджанские писатели в своих произведениях стремятся донести до читателя свою чёткую нравственную и гражданскую позицию по одному из важнейших для современного Азербайджана вопросов, каковым является вопрос о суверенности их родины.

Сегодня в Азербайджане, в основном, русскоязычными писателями, широко разрабатывается ранее не очень распространенное фантастическое направление. Среди современных писателей-фантастов можно назвать имена таких авторов, как Александр Хакимов, Игорь Ревва, Магеррам Зейналов, Яна Кандова, Лачин Самед-заде, Натик Джафаров, Василий Сильченко и др. А благодаря такому русскоязычному писателю, как Чингиз Абдуллаев об азербайджанском детективе заговорили далеко за пределами Азербайджана. Его серия книг о Дронго и некоторые другие переведены на множество языков мира.

Наряду с русскоязычной прозой интенсивно развивается и поэзия, которая демонстрирует богатое разнообразие индивидуальных стилей,

отношений к литературной традиции, погружений в стихию разговорной речи, языковым экспериментам. Широко известны сегодня имена Алины Талыбовой, Елизаветы Касумовой, Тамары Верескуновой, Лейлы Бегим, Ирины Тасаловой, Аладдина Ягубова, Наили Надир, Сахиба Мамедова и многих других.

Одним из интереснейших русскоязычных поэтов является Ниджат Мамедов. Его в большей мере, чем других, отличает склонность к языковому эксперименту, обращение к традициям и русской, и европейской и азербайджанской литературы. В его стихи, написанные на русском языке, широко вводятся азербайджанские слова и выражения, исламские термины, восточные реалии, ссылки на суфизм, на различные религиозные и литературные источники древнего тюркского мира, которые для русскоязычного, а тем более русского читателя оказываются словами «другого» [11:14].

Е.Суслова в предисловии к книге Н.Мамедова «Непрерывность» пишет: «В суфийской поэзии момент смерти – это венчание, и ты сам становишься письмом, которое будут читать, и нужно порвать его, если письмо недостаточно совершенно. И письмо Ниджата Мамедова постоянно переписывает себя, используя все возможные познавательные силы, чтобы найти свое соответствие, потому что именно интуиция этого соответствия дает говорить и делать» [12:7].

Лирический герой Н.Мамедова – это личность образованная, впитавшая обширный литературный и культурный контекст разных эпох. Использование цитат и образов из огромного количества имен русской и европейской классики становится для Н.Мамедова одним из основных принципов создания художественной образности, привносит определенный филологизм в его прозу, говорит о его литературном вкусе, в котором превалирует общеевропейский контекст и постмодернистский эксперимент конца XX века.

Анализ русскоязычной поэзии Азербайджана позволяет прийти к выводу, что современная поэзия обладает существенными признаками, сближающими её с произведениями других европейских литератур и, прежде всего, с русской.

В то же время, как справедливо отмечает К.Корчагин, эта литература «явно и очевидно не похожа на современную российскую: словно бы написана на каком-то ином русском языке, хотя и понятном в общем, но все-таки непрозрачном в деталях» [5]. Вот эта особенность, эта специфика, этот феномен, на наш взгляд, и должны стать предметом особого и очень обстоятельного разговора в нашем литературоведении.

Продолжает развиваться и азербайджанская русскоязычная драматургия со всеми присущими ей самобытными чертами. С каждым днём она обогащается новыми именами, новыми произведениями. Одной из ярких представительниц постсоветской драматургии Азербайджана является Лейла Бегим, проживающая сегодня в Чехии. Однако вся её творческая деятельность связана с её исторической родиной – Азербайджаном. Уже в своих стихах, которые предшествовали прозаическим и драматургическим произведениям, Лейла Бегим уделяла большое внимание теме Карабаха (поэма «Плач по Карабаху», повесть «Чёрные подснежники»).

Драматургические произведения Лейла Бегим создаёт в соавторстве с Ефимом Абрамовым. На основе её стихотворения, посвященного молодому скульптору Самиру Качаеву, погибшему в апреле 2016 года на Карабахской войне, они написали пьесу «Мечтающие мальчики» [1], которую посвятили всем героям Карабахской войны. Так, судьба конкретного человека была спроецирована на судьбы других молодых людей, жертв Карабахской войны. В этой пьесе документальная история, единичный факт получил обобщенное художественное воплощение, отразив одну из насущных проблем нашего общества, нашего народа, земли которого были оккупированы врагом.

Интересной теме посвящена и пьеса *Immolatio* («Жертвоприношение») [1], посвященная двум великим мыслителям и просветителям средневековья: азербайджанскому философу-поэту Имадеддину Насими (1369-1417) и чешскому философу-проповеднику Яну Гусу (1369-1415). Они родились в один год, жили в одно и то же время в разных частях света – на Востоке и Западе, в Азербайджане и Чехии. Но при этом оба внесли в мировую культуру огромный

вклад, имели идентичные взгляды, проповедовали сходные идеи, в особенности, об объединяющей роли культуры и сохранении и развитии родного языка.

Пьеса-размышление в 2-х действиях «Жертвоприношение» имеет оригинальную структуру и поэтику. Написанная на русском языке в стихах, она затем была переведена на азербайджанский, чешский и английский языки. Переводы обеспечили возможность ставить пьесу на разных языках и завоевывать более широкую зрительскую аудиторию. И в этом смысле творчество драматургического тандема Лейлы Бегим и Ефима Абрамова (да и некоторых других русскоязычных драматургов, так, например, Исмаила Иманова и некоторых других) заслуживает особого внимания не только театроведов, но и театров.

Анализ русскоязычной литературы Азербайджана, представленной во всех родах литературы, позволяет прийти к выводу о том, что современные произведения этой ветви национальной литературы, несомненно, обладают определенными характерными признаками, присущими этой литературной общности, отличающими их от собственно русской и собственно азербайджанской литературы. При этом, конечно, не исключаются схождения на уровне содержания и формы, на уровне общих тенденций современного литературного процесса, происходящего в России и Азербайджане, и в целом, в мире. Тема русскоязычия в литературе очень перспективна в научном плане. Думается, ещё не раз исследователи будут обращаться к ней, открывая в ней всё новые и новые неисследованные пласты.

Литература

1. Абрамов Ефим, Лейла Бегим. Мечтающие мальчики. Полная версия. Пьеса-посвящение воинам, погибшим в Карабахской войне. <https://stihi.ru/2016/05/02/4454>
2. Алиева Эльмира. Глашатай высоких чувств. Творчество Лейлы Бегим дарит приятные минуты и поэтические откровения // Каспій, 2018, 21 июля, с.14.
3. Илический А. На гребне двух волн // Мамедов Н. Карта языка. Баку, 2010, С. 3.
4. Калейдоскоп миров. Составитель Яна Кандова. Баку: Мутарджим, 2005.

5. Корчагин К. Идентичности нет. Поэты постсоветского пространства на перекрестке культур и языков // Новый мир, 2015, № 11.
6. Корчагин К. Интервью с Н.Мамедовым. Электронный ресурс. Доступ по адресу: <https://syg.ma/@kirill-korchaghin/nidzhat-mamiedov-nieprieryvnost-v>
7. Лейла Бегим, Ефим Абрамов. Иммолатио, Пьеса // Литературный Азербайджан, 2018, № 7, с. 9-43.
8. Мамедов Б. Святой грешник. Баку, 2011. С.14.
9. Мамедов Н. Карта языка. Баку, 2010.
10. Мамедов Н. Место встречи двух волн. // Мамедов Н. Карта языка. Баку, 2010.
11. Мамедов Н. Место встречи повсюду. Стихотворения, эссе, интервью. М.: Русский Гулливер; Центр современной литературы, 2013.– 108 с.
12. Мамедов Н. Непрерывность. Чебоксары-Нижний Новгород. Издательство Free Poetry, 2018..
13. Османлы Н. Фудзияма с клюшками // Баку и окрестности. Баку, 2012. С.50.

Nadzhieva F.S.

Baku Slavic University

Baku, Republic of Azerbaijan

TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN-LANGUAGE LITERATURE OF AZERBAIJAN AT THE PRESENT STAGE

Abstracts. The article deals with the modern Russian-language literature of Azerbaijan, which has a long history of its development. Azerbaijani writers who create their works in Russian are part of the national literature. At the same time, Russian-language literature is a certain literary community with specific features.

Keywords: modern Azerbaijani literature, Russian-language literature of Azerbaijan, bilingualism, national self-identification, fusion of traditions

ИСТОКИ СИМВОЛИСТСКОЙ «МУЗЫКИ СТИХА»

МОЛОДОГО ГУГО ФОН ГОФМАНСТАЛЯ

Аннотация. В статье исследуется стойкий интерес крупнейшего австрийского поэта и драматурга Гуго фон Гофмансталя к лирике современных французских символистов П. Верлена, А. Рембо и С. Малларме. Посредниками в приобщении Гофмансталя к поэтике символистских стихотворений были Стефан Георге, издававший символистский журнал «Листки искусства» в Мюнхене, и Герман Бар – теоретик и драматург литературного кружка «Молодая Вена», активным участником которого был Гофмансталь. Он выступал за продолжение традиций австрийской литературы и искал идеал новой поэзии в музыке В.А. Моцарта. Под влиянием многочисленных переводов французских символистов на немецкий язык Гофмансталь заимствует как формальные черты символистской поэтики («музыка стиха»), так и образ лирического героя-мага. Он создавал таинственные соответствия реального и трансцендентного миров и выражал их в простых символах обыденного языка, например, в слове «вечер» в «Балладе внешней жизни», которая является наиболее характерным примером символистской лирики молодого Гофмансталя.

Ключевые слова: Гуго фон Гофмансталь, “музыки стиха”, символистская поэтика, музыкальность стиха, синестезия.

С символистской поэтикой лирического высказывания австрийский поэт, драматург и «идеальный либреттист» Рихарда Штрауса – Гуго фон Гофмансталь (1874-1929) познакомился непосредственно от участника кружка Стефана Малларме в Париже (знаменитые «вторники») — мюнхенского поэта Стефана Георге (1868—1933). В течение 1889 г. Георге жил в Париже, а зимой 1891/1892 гг. специально прибыл в Вену для знакомства с семнадцатилетним Гофмансталем, стихотворения которого в журнале «На прекрасном голубом Дунае» показались ему современными и близкими к исканиям французских символистов – Поля Верлена, Артюра Рембо и Стефана Малларме. До посещения Вены Георге путешествовал по Германии, пропагандируя новую символистскую поэзию, мечтая об организации в Германии и Австрии литературного кружка и журнала символистов по примеру Франции.

Юный Гофмансталь с энтузиазмом принял приглашение Георге опубликовать свои стихотворения в журнале для немногих «посвященных в искусство» поэтов кружка Георге «Листки искусства» (1892-1919). Там же

появилась широко известная стихотворная драма Гофмансталя «Смерть Тициана» (1892). Журнал «Листки искусства» доставлялся немногочисленным подписчикам и свидетельствовал о высоком эстетическом вкусе редактора. Георге изобрёл полужирный рукописный шрифт без заглавных букв, использовал точки посередине строки, как в римских текстах, и отказался от привычной пунктуации. Оформление журнала в югендстиле (стиле модерн), особенно учеником Георге – художником Мельхиором Лехтером (1865-1937), оставило заметный след в истории книжной графики [17].

В юном Гофманстале Георге настойчиво хотел увидеть своего единомышленника. Однако подчеркнутая категоричность суждений Георге, его подавляющий менторский тон общения с Гофмансталем вызвали в последнем сдержанность и скрытое недоверие, о чем красноречиво свидетельствует их переписка (до 1906 г.). Отношения Георге и Гофмансталя в Вене чуть было не привели их к дуэли. Позднее настойчивые притязания Георге сменились вежливыми просьбами. Между ними установились прохладные и исключительно деловые контакты. Определенная дистанция Гофмансталя по отношению к Георге явилась не только следствием несовместимости двух разных темпераментов, но, как справедливо отмечали критики, выявила и более общие моменты, характеризующие венского поэта как наследника иной культурной традиции — австрийской, которой не свойственны властный тон и подчинение. Гораздо значительнее для австрийца, подчеркивает, например, Т. Адорно, оказывается взаимность человеческих чувств [5:199].

Особое внимание Гофмансталя к французским поэтам-символистам объясняется и другими причинами. Впервые популяризатором символистской эстетики в Вене был драматург Герман Бар (1863-1934), также во время своего путешествия побывавший в Париже (1888) и знавший многих известных поэтов и писателей. В статье «Старые и молодые» (1890) Бар положительно отнесся к «новому искусству» Ш. Бодлера» [6:40]. Гофмансталь рано познакомился с редкими изданиями стихотворений Бодлера, Верлена, Рембо и Малларме. Их лирика привлекала юного поэта совершенством формы: интонационно-ритми-

ческой цельностью, музыкальностью и живописностью. Эти качества он справедливо считал утраченными в современной немецкоязычной лирике и ратовал за их возрождение. Он обратил внимание, прежде всего, на национальную музыкальную традицию. В статье 1891 г. о празднестве В.А. Моцарта в Зальцбурге Гофмансталь писал о «современном отсутствии стиля» и обращался в поисках его к отечественной культуре. В Моцарте венский поэт больше всего ценил «форму». Если Людвиг ван Бетховен был для него «риторикой души», Рихард Вагнер — «чувством», Роберт Шуман — «мыслью», то удивительное музыкальное совершенство Вольфганга Амадея Моцарта сближало его, по словам Гофмансталя, с великими классиками — Гёте и Шекспиром. «То, чего достиг Моцарт, — это наша задача», — заключил венский поэт [14:517].

Духом времени Гофмансталь считал «музыкальную аналогию» [11:620]. В письме 1892 г. он подчеркивал, что «музыка — это слово, которое во всех написанных мной вещах встречается чаще всего, я постоянно жажду музыки, я без неё не могу выдумать ничего прекрасного» [13:29-30]. Музыка постоянно звучит в произведениях Гофмансталя: мелодия скрипки, песня из раскрытого окна или ария в оперной ложе. Писатель воспринимал музыку акустически, как мелодию созданную и исполняемую другими. Звучащая музыка была условием его работы над произведениями. Со временем он развил в себе тонкое понимание, «переживание» музыкального произведения и создавал словесными средствами мелодию, имитируя её интонацией, ритмом и рифмой. Это замечательное свойство Гофмансталя позволило ему впоследствии стать замечательным либреттистом немецкого композитора Рихарда Штрауса (1864-1949). Стилизаторский музыкальный талант Гофмансталя ярко проявился в операх, написанных совместно: «Электра» (1903), «Кавалер розы» (1911), «Ариадна на Наксосе» (1912), «Женщина без тени» (1919), «Египетская Елена» (1928) и др.

Богато оркестрованная музыка Рихарда Штрауса отличается особой театральностью во всех подробностях. Не случайно его называют композитором

вещей и фактов. Штраус «переводит» на язык звуков явления природы, интонацию разговорной речи и другие её особенности. Гофмансталь умело создавал словесный эквивалент звучащей мелодии: «Он часто уподоблялся лиане, обвивающей могучее дерево и питающейся его соками. Он адаптировал труды других писателей: Софокла, Кальдерона (которого особенно высоко ценил), Отвея («Сохранённая Венеция») ... В этом смысле он был своего рода соавтором ещё до того, как началось его сотрудничество со Штраусом» [2:199-200]. Почти все стихотворения Гофмансталя получили музыкальное переложение, а многие драмы стали музыкальными спектаклями. Кроме оперных либретто известны песни на стихотворения Гофмансталя, сочиненные Паулем Франкенбургером, — «Предвесеннее», «Путевая песня», «Двое», «Твое лицо...», а также опера Е.Д. Альберта «Глупец и Смерть», Х. Унгера по той же драме, А. Нильсона «Имярек» и «Большой Зальцбургский театр жизни» и Э. Веллеша «Алкеста».

Продолжая традиции немецких романтиков, суггестивной лирики Эдгара По и мифологической оперы Рихарда Вагнера, Гофмансталь часто сравнивал поэта с музыкантом. Словесное искусство в его стихотворении «Душа» (1892) является своеобразной инструментовкой звучащей мелодии: поэт настраивается на определенную мелодию и в такт ей пишет стихотворение. В его первой части предлог «mit» десятикратно повторяется в начале строф, имеющих четкую ритмическую организацию. По утверждению литературоведа А. Шмида, это ритм вальса, а в других стихотворениях «слышны» ритмы мазурок Фредерика Шопена [19:36]. Вопрос музыкального совершенства литературного произведения занимал с самого начала в исканиях Гофмансталя одно из центральных мест. Поэтому интерес к французским символистам с их программной музыкальностью (Поль Верлен) был закономерным и естественным.

Неожиданное для Гофмансталя появление в Вене Георге с «новой» теорией поэзии не было открытием для венского поэта, но в то же время поэтический опыт кружка Малларме и самого Георге был для него

привлекательным. Несмотря на различия в характерах, оба поэта нашли общий язык. Гофмансталь не раз писал о своем желании «оставаться в определенной близости к кружку» в вопросах поэтического творчества [8:77]. В начале 1892 г. Георге подарил начинающему писателю текст монодрамы Малларме «Послеполуденный отдых фавна» (1876) и сборники своих стихотворений «Гимны» (1890) и «Паломничества» (1891), которые сыграли важную роль в процессе поэтического самосовершенствования Гофмансталя.

Поэзия французских символистов была для Гофмансталя «волшебством», поскольку предлагала новые источники вдохновения: «Символистский ответ на приземленную прозу происходит от глубинных лирических потребностей. Наши классики были лишь скульпторами стиля, но еще не художниками и не музыкантами» [12:349]. У Малларме он подчеркивал, что «каждая его книга имеет тройной смысл» [12:336]. Слова у символистов обладали, по мнению Гофмансталя, магической силой. Гофмансталь представлял себе Малларме как композитора и поэта в равной мере: «композиционно нельзя обнаружить какого-либо различия между ним и Дебюсси» [цит. по: 20:40]. Более поздние высказывания о символистах передают не только высокую оценку их творчества, но и приоткрывают «тайны» стихотворной техники, которая преподносилась Георге как откровение: «обновить лирическое вдохновение из самой глубины языка», создавать «сатурналии духа» и «мистерии». Гофмансталь находил близость поэзии Артюра Рембо с ранними стихотворениями Георге. Для обоих характерно, по его мнению, «темное и насильственное очарование самого себя магией слов и ритмов» [20:41].

Венский поэт старательно подражал символистской поэтике. Особенно заметна его близость стихотворениям Георге. Так возникли произведения с названиями из «Гимнов» Георге: «Мой сад» (1891), «Дочери садовницы» (1891), «Творения — мертвые камни» (1892), «Поучение» (1892) и др. [10]. Тематически и интонационно они похожи на стихотворения Георге, который в свою очередь заимствовал ритмическую основу и замысел у Малларме [18]. Георге открыл для Гофмансталя технику создания символистского стихотворения.

Венский поэт применял её и в дальнейшем при создании своих лучших стихотворений, которые можно назвать «вольными переводами» Бодлера, Верлена, Рембо и Малларме. В письме к Георге Гофмансталь писал о «новой технике стихотворений» и считал, что нельзя скрывать от широкой публики «наши взгляды на искусство» и «теорию искусства» во избежание превратного истолкования их в критике [8:30].

После усвоения Гофмансталем поэтики символистского стихотворения в его лирике произошла заметная переориентация. В поэзии всё большее место стали занимать намёки на трансцендентный мир и магию слова, появился ассоциативный поток поэтических образов. Философская проблематика, заимствованная из произведений Фридриха Ницше (1844-1900), отступила на второй план. Стихотворения Гофмансталя стали более конкретными и предметными, так как в них преобладали описания «внешней», реальной жизни. Но от этого они не стали яснее и понятнее. В лирике появилась, как у Эдгара По, «известная доля намёка, некое подводное течение смысла, пусть неясное» [3:121]. Как и в рассуждениях По в «Философии творчества (1846)», последняя строфа стихотворения указывала на символ, относящийся к скрытому смыслу. Гофмансталь не оставил изложения особенностей своей стихотворной техники, как это сделал По, но некоторые её черты можно определить [4].

Авторское высказывание в стихотворениях Гофмансталя всегда направлено к публике. Поэт становится посредником между стихотворением и его слушателями. Он созидал свой мир, и сам находился в центре мироздания, по своему внутреннему побуждению управляя миром, приоткрывая его «тайну». В «Балладе внешней жизни» (1895) Гофмансталь изобразил магический дар поэта сопрягать «внешне обыденное» и «вечно» сущностное, что выражается в символе простого слова «вечер»:

<p>„Ballade des äusseren Lebens“</p>	<p>«Баллада внешней жизни»</p>
<p><i>Und Kinder wachsen auf mit tiefen Augen,</i></p>	<p><i>И дети вырастают с грустным взором,</i></p>

<p><i>Die von nichts wissen, wachsen auf und sterben, Und alle Menschen gehen ihre Wege.</i></p> <p><i>Und süße Früchte werden aus den herben Und fallen nachts wie tote Vögel nieder Und liegen wenig Tage und verderben.</i></p> <p><i>Und immer weht der Wind, und immer wieder Vernehmen wir und reden viele Worte Und spüren Lust und Müdigkeit der Glieder.</i></p> <p><i>Und Straßen laufen durch das Gras, und Orte Sind da und dort, voll Fackeln, Bäumen, Teichen, Und drohende, und totenhaft verdorrte...</i></p> <p><i>Wozu sind diese aufgebaut? Und gleichen Einander nie? Und sind unzählig viele? Was wechselt Lachen, Weinen und Erbleichen?</i></p> <p><i>Was frommt das alles uns und diese Spiele, Die wir doch groß und ewig einsam sind Und wandernd nimmer suchen irgend Ziele?</i></p> <p><i>Was frommts, dergleichen viel gesehen haben? Und dennoch sagt der viel, der „Abend“ sagt, Ein Wort, daraus Tiefsinn und Trauer rinnt Wie schwerer Honig aus den hohlen Waben [15].</i></p>	<p><i>В неведенье растут и умирают, И человек идёт своей дорогой.</i></p> <p><i>И терпкий плод под солнцем вызревает, И упадает с дерева ночного, И мало дней лежит, и погибает.</i></p> <p><i>И снова веет ветер, и всё снова Мы ощущаем и тоску, и радость, И слово молвим, и внимаем слову.</i></p> <p><i>И в даль ведут пути. И за оградой Встают селения – в огнях, с прудами, И грозные, и мертвенные рядом...</i></p> <p><i>К чему они воздвигнуты? И сами несхожи так? И их несчётно много? Смех, плач и смерть – что управляет вами?</i></p> <p><i>К чему нам это всё? И игр тревога? Нам, кто велик, и одинок, и вдали Бесцельно странствует своей дорогой?</i></p> <p><i>К чему нам это всё – земля и воды? Но много значит слово «вечер» -- слово, Струящее и мудрость, и печаль, Как полость сот поток тяжёлый мёда [1].</i></p>
--	---

Магическое единство прошлого и настоящего — характерная примета поэтического мира раннего Гофмансталя. Возвышенный мир его образов не противопоставляется реальности, а находится в ней. Смысловые связи между ними существовали, а постичь и расшифровать высшую

действительность могли, по мысли Гофмансталя, поэты, провидцы или дети, поскольку они «видят символически». Чем пристальнее они вглядываются во внешнюю действительность, тем полнее постижение сущности мира.

Молодой поэт подчеркивал в статье «Новая венская книга» (1896), посвященной Петеру Альтенбергу, на актуальность одной романтической идеи: «Только художники и дети видят жизнь такой, какая она есть. Они дают вещам имена и словам смысл» [15:228]. Красота мира заключалась в том, считал Гофмансталь, чтобы удивляться разнообразию вещного мира и открывать его чудесные смыслы. Поэтому чувство наивности ребёнка или поэта выражается в перечислении предметов, их свойств и признаков. Многие стихотворения Гофмансталя строятся на таких перечислениях, с многократно повторяющимся союзом «und» в начале почти каждой строки: «Облака» (1890), «Предвесеннее» (1892), «Баллада внешней жизни» (1895) и др.

Магический дар «наивного поэта» французских символистов мог смешивать визуальные, акустические и обонятельные признаки вещей и явлений, что получило название синестезии. Вопросы утончения поэтических средств выражения, перенесения внимания на нюансы, на переходные моменты настроения, на оттенки звуков, цветов и запахов живо интересовали Гофмансталя. Он предполагал опубликовать в «Листках искусства» Георге статью «К учению о цвете слов» [9:247]. Явление синестезии, свойственное некоторым произведениям немецкой романтической литературы и наглядно описанное Э.Т.А. Гофманом в «Крейслериане» (1810), было вновь воскрешено Ш. Бодлером в статье «"О цвете" Салона 1846 года» [7:880-885].

Этот своеобразный прием служил у символистов одной из возможностей разгадки смысла стихотворения. В музыкальности и цветовой окрашенности произведений литературы ярко проявилась тонкая и чувствительная индивидуальность поэта, который словно стал инструментом, фиксирующим мельчайшие нюансы настроения, тонов и звуков. Поэт превращался в некий «сейсмограф», в шкалу ощущений или «медиум». Некоторые известные стихотворения Гофмансталя создают определенное настроение своим

музыкальным звучанием: «Дождь в сумерках» (1892), «Предвесеннее» (1892), «Твое лицо» (1896), во многом напоминая стихотворения любимого им поэта Поля Верлена (1844—1896). Эти произведения Гофманстала действительно навеяны конкретными стихотворениями Верлена “Il pleure dans mon cœur” (1873), “Chanson d’automne” (1864), “Clair de lune” (1869). Гофмансталь заимствует сходную интонационную основу, особенности ритма и рифмы, вкладывая в заданную музыкальную форму более или менее близкое к первооснове содержание. В результате иноязычного подражания появились удивительные по музыкальности стихотворения на немецком языке.

Литература

1. Гофмансталь Г. фон. Баллада внешней жизни // Адмони В.Г. Поэтика и действительность. Из наблюдений над зарубежной литературой XX века. Л.: Советский писатель, 1975. С. 43-44.
2. Марек Дж. Рихард Штраус: Последний романтик. М.: ЗАО Изд-во Центрполиграф, 2002. 398 с.
3. По Э. Философия творчества // Эстетика американского романтизма. М.: Искусство, 1977. С. 110-122.
4. Цветков Ю.Л. «Магический идеализм» Новалиса и лирика молодого Г. фон Гофманстала // Вестник Ивановского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». 2017. № 1 (17). С. 20-26.
5. Adorno T. Prismen: Kulturkritik und Gesellschaft: 12 Essays. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1963. 283 S.
6. Bahr H. Die Alten und die Jungen // Bahr H. Zur Überwindung des Naturalismus. Hg. von G. Wunberg. Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz: W. Kohlhammer Verlag, 1968. S. 38-44.
7. Baudelaire Ch. Œuvres complètes. Paris: Gallimard, 1961. 1163 p.
8. Briefwechsel zwischen George und Hofmannsthal. Berlin: Georg Bondi, 1938. 262 S.
9. Erken G. Hofmannsthal-Chronik // Literaturwissenschaftliches Jahrbuch. Berlin, 1962. Bd. 3. S. 239-314.
10. George S. Gesamt-Ausgabe der Werke. Bd. 2. Berlin: Georg Bondi, 1927. 141 S.
11. Hofmannsthal H. von. Ad me ipsum // Hofmannsthal H. von. Reden und Aufsätze III. Aufzeichnungen. Frankfurt am Main: S. Fischer, 1986. S. 597-627.
12. Hofmannsthal H. von. Aufzeichnungen aus dem Nachlaß // Hofmannsthal H. von. Reden und Aufsätze III. Aufzeichnungen. Ibid. S. 311-595.
13. Hofmannsthal H. von. Briefe an Marie Herzfeld. Heidelberg: L. Stiehm, 1967. 87 S.

14. Hofmannsthal H. von. Die Mozart-Zentenarfeier in Salzburg // Hofmannsthal H. v. Reden und Aufsätze I. Frankfurt am Main: S. Fischer, 1986. S. 515-518.
15. Hofmannsthal H. von. Ein neues Wiener Buch // Hofmannsthal H. von. Reden und Aufsätze I. Ibid. S. 222-229.
16. Hofmannsthal H. von. Ballade des äußeren Lebens // Hofmannsthal H. von. Gedichte. Dramen I. Frankfurt am Main: S. Fischer, 1986. S. 23.
17. Krause J. Melchior Lechter und die Buchkunst um 1900 // SeelenReich Die Entwicklung des deutschen Symbolismus: 1870-1920. München; London; New York: Prestel Verlag, 2000. S. 285-301.
18. Mallarmé St. Œuvres complètes. Paris: Gallimard, 1961. 1659 p.
19. Schmid M. Symbol und Funktion der Musik im Werke Hugo von Hofmannstals. Heidelberg: C. Winter, 1968. 179 S.
20. Sondrup S. P. Hofmannsthal and the French symbolist tradition. Bern; Frankfurt am Main: Lang, 1976. 147 pp.

Tsvetkov Yu.L.

Ivanovo State University

**THE ORIGINS OF THE SYMBOLIST "MUSIC OF VERSE" BY THE YOUNG HUGO VON
HOFMANNSTHAL**

Abstracts. The article examines the persistent interest of the largest Austrian poet and playwright Hugo von Hofmannsthal in the lyrics of modern French symbolists P. Verlaine, A. Rimbaud and S. Mallarmé. The intermediaries in introducing Hofmannsthal to the poetics of symbolist poems were Stefan George, who published the symbolist magazine "Sheets of Art" in Munich, and Hermann Bahr, a theorist and playwright of the literary circle "Young Vienna", of which Hofmannsthal was an active participant. He advocated the continuation of the traditions of Austrian literature and sought the ideal of new poetry in the music of W.A. Mozart. Influenced by numerous translations of French symbolists into German, Hofmannsthal borrows both formal features of symbolist poetics ("music of verse") and the image of a lyrical hero-magician. He created mysterious correspondences of the real and transcendent worlds and expressed them in simple symbols of everyday language, for example, in the word "evening" in the "Ballad of Outer Life", which is the most characteristic example of the symbolist lyrics of the young Hofmannsthal.

Keywords: Hugo von Hofmannsthal, "music of verse", symbolist poetics, musicality of verse, synesthesia.

Заяц С.М., Заяц М.С.

Приднестровский государственный университет

имени Т. Г. Шевченко, Молдова

Российский университет дружбы народов, Москва

ТРАДИЦИИ АНТИЧНОЙ ПОЭТИКИ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА

Аннотация: в статье прослеживается влияние античной мифологической и мифопоэтической традиции на историко-литературный процесс в конце XIX – нач. XX века; выявлены особенности восприятия античной эстетики представителями русской поэзии Серебряного века; показан вектор возвращения порубежной литературы к первоосновам историко-литературного процесса

Ключевые слова: античная традиция, мифология, мифопоэтика, Серебряный век, порубежная эпоха

Влияние античной поэтики на литературу порубежной эпохи России бесспорно. Это признавали уже современники, например, литературный критик и поэт, предтеча и творец этой литературы Иннокентий Анненский. Особо отмечалось влияние мифологических моделей на развитие историко-литературного процесса Серебряного века. Если говорить о глубинном влиянии античной мифопоэтики на русскую поэзию, то оно прослеживалось еще с XVIII века, когда представители русского классицизма показывали русскому читателю образцы высокого искусства, формировали его литературный вкус и мировоззрение. В первую очередь это касалось дворянства, считавшегося элитой общества. Эволюция русской литературы шла таким образом, что образы и мотивы античного мира постепенно становились неотъемлемой частью русской поэзии. Стихотворные метры и размеры античной поэтики явились структурным стержнем творческого мира М. Ломоносова. Г. Державина, А. Пушкина, Ф. Тютчева, А. Фета, практически представителей всего золотого века поэзии XIX века.

Но не только структурно, но и содержательно мифопоэтика становится смыслом поэтического творчества уже упоминаемого нами Иннокентия Анненского. Известно, что поэт является автором четырех пьес. При жизни

И.Ф. Анненского вышли три его трагедии на сюжеты античных мифов: «Меланиппа-философ» (1901), «Царь Иксион» (1902), «Лаодамия» (1906), четвертая — «Фамира-кифарэд» — посмертно (1913).

Для драматурга Иннокентия Анненского очень существенным было, вероятно, стремление обогатить и расширить драму современными формами психологизма, то есть раздвинуть границы, тем самым, осветив её строй тончайшими и разнообразными психологическими рефлексам. Сходный в чем-то импульс двигал Александром Блоком. Его лирические драмы были неким экспериментом, попыткой, «усложнить переживания и обогатить душу». Оригинальность же драматургии И.Ф. Анненского определялась тем, каким именно путём, способом воплощался сходный художественный замысел. Психологизм его пьес отличающегося рода, нежели в драме шекспировской или античной и «классической».

Иннокентий Анненский в своей драматургии исходил из идеи, освещающей, впрочем, всё его творчество, «слить мир античный с современной душой». В современной душе И. Анненский видел утрату цельности («абсурдное, цельное-даль», но не дающая ничего «реального») к белому, а затем к багровому, огненному и розовому (красный в «мифологии цвета» знаменует собой «энергию преодоления») — драматург обозначает сложную гамму чувств героя, его эволюцию — от душевного холода к жарким мечтаниям и драматизму страсти, через «энергию преодоления» к духовному просветлению.

Мифологические образы в лирике Иннокентия Анненского служат раскрытию реальной жизни, а не приданию ей таинственного и зачарованного поэтического намека недосказанного. Его образы зримы и понятны, как были понятны древнему греку трагические или комедийные события, изображаемые актерами на театральной сцене. Он создает символические образы не ради символа как такового, но ради показа действительности такой, какова она на самом деле. В этой реальности большое место занимает Царское Село, замечательные парки, где античное перекликается с современностью. Одна из

особенностей античного сознания – ее антиномичность. Такое состояние души встречаем в стихотворении «Расе. Статуя мира», которое завершается строками: «О, дайте вечность мне, — и вечность я отдам за равнодушие к обидам и годам». Тема вечности – одна из основных тем античной литературы. Поэт жаждет вечности, боится ее, потому что в своей бесконечности она кажется бессмысленной. Но если все бессмысленно, то путешествие Одиссея по водам житейского моря теряет всякую перспективу бытия. Или — стихотворение «Я на дне» — о статуе Андромеды «с искаленной белой рукой» и ее обломке, упавшем в бассейн, где «Из тяжелых стеклянных потемок нет путей никому, никуда» [1, с. 7].

Тема поиска вечного характерна для искусства символизма. Один из теоретиков русского символизма Вячеслава Иванов античную мифопоэтику и мифологические образы и мотивы делает фундаментом своего поэтического мира, стержнем своего художественного текста. На уровне структуры и системы построения художественного образа, формы и содержания Вяч. Иванов следует образцам античной философии и литературы. Даже образ Жизни, где миром руководит Эрос, приводится в соответствие с античным миром. Эротическое начало он пытается обнаружить в каждом штрихе бытия. «Башня» Вяч. Иванова стала местом не просто сбора поэтов-символистов, но ареалом философов, для которых жизнь есть текст, а текст – жизнь. И это жизнь под сенью Эроса, который раскрепощает человека, делая его эротически свободным, где такая, по его мнению, химера, как христианская совесть, не имеет право на существование.

Мифу отдает должное Константин Бальмонт. Он – создатель солярного мифа, берущего свое начало в мифе о Фаэтоне. В этом огненном мифе все творчество поэта. Ищет себя в Звезде Маира Федор Сологуб, вскрывает античную реальность в своих романах Дмитрий Мережковский. Фактически воссоздает реальность мифологическую Максимилиан Волошин. Его киммерийский миф становится реальностью сегодняшнего дня. Вместе с Вергилием, подобно Данте, он бродит в перелесках Темного леса в поисках

утраченного Света. Это миф не просто о самом себе, в котором вымысел чередуется с правдой, это правда, ставшая мифом, и потому неразделимы легенда и реальность: они слились в единой картине.

Таким образом, обращенность к мифологии не столько поиск художественных образов, сколько попытка поэтов порубежной эпохи найти свою, только им присущую правду. Поэт порубежной эпохи видит в мифе историческую правду древней Эллады, смотрит на миф глазами мифа, при этом становясь Одиссеем современной ему трагической и переломной эпохи. Следуя трудам А. Лосева, отметим, что в мифологическом мышлении не различаются: объект и субъект, вещь и ее свойства, имя и предмет, слово и действие, социум и космос, человек и вселенная, естественное и сверхъестественное, а универсальным принципом мифологического мышления является принцип «партиципации», то есть сопричастия. В мифе каждый объект, каждое действие неразрывно взаимосвязано с другими объектами и действиями. Изображение человека – это не просто изображение, это часть того человека, которого оно изображает, одна из его форм. По мысли А.Ф. Лосева, миф не выдумка, не фантазия, не фикция, а диалектическая необходимость сознания, вытекающая из подлинно существующей сверхъестественной, чудодейственной реальности: «Миф – необходимейшая – прямо нужно сказать, трансцендентально-необходимая – категория мысли и жизни; и в нем нет ровно ничего случайного, ненужного, произвольного, выдуманного или фантастического. Это подлинная и максимально конкретная реальность» [2, с. 37]. Поэт одел себя в эллинскую тогу мифотворца, чтобы лучше рассмотреть русскую действительность.

Опосредованно, через философию Ф.Ницше, приходит в литературу Серебряного века аполлонизм и дионисизм. Например, творчество Максимилиана Волошина и Михаила Кузмина буквально пронизано стихийными и рациональными началами, берущее свое начало в античной эстетике. И борьба этих начал – средоточие их творчества.

Собственно, эта борьба была присуща почти всем поэтам Серебряного века. Практически все литературные направления начала XX века отдали дань

античной мифопоэтике. Наиболее близким литературным течением к античной традиции был, безусловно, символизм. Эстетические поиски этого направления обогащали образную систему, формируя оригинальную парадигму сознания, в которой человек ощущал себя причастным не только к тайнам бытия, но становился ее неотъемлемой частью.

В этом отношении античная традиция несла в себе то творческое начало, которое было в состоянии совершить катарсическое действие, приобщая русское самосознание к классическим образцам, т.е. возвращая к гомеровским первоосновам бытия, где зарождалось слово, где начиналось духовное становление человека, как разумного существа.

Литература Серебряного века не могла пройти мимо такого феномена, как античная мифопоэтика, потому что искала начало всех начал, и обращение к античному мирозерцанию давало возможность обрести это начало для многих представителей этой блестящей эпохи.

Литература

1. Анненский И.Ф. Вместо предисловия // Анненский И.Ф. Меланиппа-философ. СПб., 1901.
2. Лосев А. Ф. Диалектика мифа. Дополнение к «Диалектике мифа». М., 2001.

Zaiats S.M., Zaiats M.S.

T.G. Shevchenko Pridnestrovian State University, Moldova

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

TRADITIONS OF ANCIENT POETICS IN LITERARY TEXTS OF THE SILVER AGE

Abstract: the article traces the influence of the ancient mythological and mypoetic traditions on the historical and literary process at the end of the XIX – beginning. The features of the perception of ancient aesthetics by representatives of the Russian poetry of the Silver Age are revealed; the vector of the return of the frontier literature to the fundamentals of the historical and literary process is shown.

Keywords: ancient tradition, mythology, mythopoetics, Silver Age, the frontier era

Жеребцова Е.В.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СКАЗОЧНЫХ МОТИВОВ В «САГЕ О ВЕДЬМАКЕ»
АНДЖЕЯ САПКОВСКОГО**

Работа выполнена под руководством Королевой В.В.,

докт. филол. наук, доц.

Аннотация. В данной статье поднимается проблема переосмысления популярных сказочных сюжетов, которые использует польский писатель Анджей Сапковский в цикле «Ведьмак». Были выявлены архетипы четырёх сказок: «Красавица и Чудовище», «Белоснежка», сказка об Аладдине и «Русалочка». В результате исследования был сделан вывод о том, что Анджей Сапковский репрезентировал положение женщины в экстремальных условиях, основываясь на социальных ценностях современного мира.

Ключевые слова: репрезентация, переосмысление, сказочные сюжеты, Анджей Сапковский, Ведьмак, женские образы.

«Ведьмак» представляет собой органичное сочетание суровой славянской культуры и западных ценностей. Одним из способов создания такого сочетания является интертекст. Неслучайно С.Дьяченко так отозвался об этом цикле книг: «Очарование первой книги явилось нам в виде ярких образов и характеров, густого замеса фольклорных преданий, романтической старопольской архаики и писательской иронии» [1]. Анджей Сапковский на западнославянский фольклор наложил западноевропейские мифы и сказки и таким образом переосмыслил классические сюжеты. В данной статье будет рассмотрена репрезентация классических сказок в романном цикле Анджея Сапковского «Ведьмак».

Цикл открывается сборником рассказов о приключениях ведьмака Геральта из Ривии «Ведьмак» (переиздан в 1993 году под названием «Последнее желание»). В сборнике обыгрываются три классических сказочных сюжета: «Красавица и Чудовище», «Белоснежка» и сказка об Аладдине.

Сюжет «Красавицы и Чудовища» лёг в основу двух рассказов – «Крупница истины» и «Вопрос цены». В первом случае чудовищем был не принц, а бандит

по имени Нивеллен, который стал таким из-за проклятия жрицы, изнасилованной им во время ограбления храма. В данном рассказе Анджей Сапковский иронизирует над сюжетом “Красавицы и Чудовища”. Нивеллен, вспомнив рассказы своего отца о девушках, спасавших любовью мужчин от проклятий, в течение нескольких лет приманивает купцов из соседних деревень и у каждого в обмен на золото просит, чтобы их дочери год жили с ним. С каждой из девушек у него складывались близкие интимные отношения, но в итоге метод не срабатывает – Нивеллен остаётся чудовищем. Он отпугивает всех искателей золота от своего поместья и становится отшельником. Спустя много лет в поместье Нивеллена забредает прекрасная молчаливая девушка по имени Вереена, которую он принимает за русалку. Чудовище влюбляется в неё и разрешает остаться. Позже ведьмак Геральт из Ривии узнаёт в девушке бруксу, которая убивает крестьян, проезжающих по тракту рядом с поместьем. Геральт отрубает вампирше голову, и её кровь попадает на Нивеллена. Брукса умирает со словами: “Мой. Или ничей. Люблю тебя. Люблю”. После этого чудовище становится человеком. Мораль рассказа высказана в конце самим Геральтом: “В каждой сказке есть зерно правды, - сказал тихо ведьмак. - Любовь и кровь. И та и другая обладают огромной силой. Маги и их ученики ломают себе над этим головы с давних пор, но не придумали ничего лучше чем то, что... Любовь должна быть настоящей”. Сапковский спорит с оригинальным сюжетом сказки. В “Красавице и Чудовище” хотя Бель и идёт к Чудовищу по доброй воле, всё же она скована обещанием своего отца. Здесь же Вереена действительно по доброй воле оставалась у Нивеллена, свободно уходила из поместья и возвращалась, когда хотела. Таким сюжетом автор говорит нам, что любовь не может появиться по принуждению. Кроме того, по мнению Сапковского, истинность любви определяется готовностью человека любить даже после предательства (брукса продолжает тянуться к Нивеллену даже после того, как он насаживает её на жердь).

В рассказе “Вопрос цены” чудовищем является неизвестный рыцарь Йож из Эрленвальда, а красавицей – Паветта, дочь королевы Цинтры Калантэ. В

отличие от оригинала, здесь любовь состоялась, но Йож сохранил облик человека-ежа. Проклятие спало с него только после того, как Калантэ согласилась покориться судьбе и благословила брак Паветты с Йожем. Схожесть сюжета рассказа с “Красавицей и Чудовищем” заключается в договоре рыцаря и отца Паветты, однако и это Анджей Сапковский обыгрывает по-своему. Король Рёгнер в благодарность за спасение дал Йожу право неожиданности – получить то, что ждёт короля дома, но о чём он ещё не знает. Этим “чем-то” оказалась новорождённая Паветта. Право неожиданности в мире “Ведьмака” является судьбоносным – его нельзя нарушать. Йож спустя 16 лет пришёл посмотреть на то, что когда-то получил, и влюбился. В этом рассказе Сапковский говорит нам, что родители не должны мешать судьбе детей. Как отец Бель не хотел рассказывать дочери об уговоре с Чудовищем, так и Калантэ до последнего держала в тайне от дочери сделку Рёгнера с Йожем.

Следующая сказка – “Белоснежка”. Она легла в основу рассказа “Меньшее зло”. В нём роль Белоснежки играет княжна Ренфри. Здесь есть множество ключевых отличий рассказа от общеизвестного сюжета сказки. Ренфри сама убила егеря, посланного мачехой, после чего возглавила банду из семи гномов. Княжна стала разбойницей, прозванной Сорокопуткой за то, что любила насаживать своих жертв на колья. В хрусталь её заключил чародей Стрегобор, который и сказал мачехе Ренфри, что девушка проклята (именно из-за его предсказания княжну пытались убить). Всю оставшуюся жизнь Сорокопутка провела в погоне за Стрегобором. Мачеха умирает, так и не убив княжну. Семеро гномов, поругавшись, переубивали друг друга задолго до событий рассказа. В финале Геральт вынужден убить Ренфри, потому что она обещала перебить половину жителей города, если к ней не выйдет чародей Стрегобор. В данном рассказе переосмысливается роль женщины в экстремальных ситуациях. Белоснежка из жертвы обстоятельств превращается в хозяйку положения. Ренфри не нуждается в прекрасном принце, который спасёт её.

В последнем рассказе сборника обыгрывается популярный сказочный сюжет о лампе Аладдина. Геральт и трубадур Лютик во время рыбалки вылавливают из реки кувшин. Во время потасовки кувшин падает в песок уже без крышки, и джинн вырывается на свободу. Джинн у Сапковского отличается от общеизвестного образа — доброго волшебного духа, исполняющего три желания владельца лампы. Здесь джинн — одно из опаснейших существ. Он смертельно ранил Лютика и чуть не убил чародейку Йениффер. Конечно, есть и схожесть образов. Джинн в «Ведьмаке» тоже исполняет три желания человека, сломавшего печать кувшина. Прежде чем Геральт успел озвучить своё последнее желание, дух успел разрушить половину города. Таким образом, Анджей Сапковский говорит нам, что, желания не даются даром.

Последний рассказ, входящий в сборник «Меч предназначения» — «Немного жертвенности». Он основан на сказке Ханса Христиана Андерсена «Русалочка». В отличие от романтической истории датского писателя, здесь не русалка пыталась добиться любви монаршей особы. Король Агловаль влюбился в сирену по имени Шъееназ, которая отвергала все его предложения женитьбы. Шъееназ в отличие от Ариэль отказывалась покидать море и менять хвост на ноги. По её мнению, если Агловаль действительно её любит, то должен сам поменять ноги на хвост и жить с ней в море. Король — далеко не честный и благородный монарх. Он хотел сетью выловить строптивую сирену и отказался платить ведьмаку за выполненный заказ. Однако крупница порядочности в нём всё же есть. Когда Шъееназ появляется во дворце, Агловаль платит Геральту и падает на колени перед сиреной. В этом рассказе Сапковский также иронизирует над оригиналом сказки. Лютик, вдохновленный историей Шъееназ и Агловаля, написал балладу о русалке, отдавший голос ради любимого. Но как только сирена слышит об этом, она высмеивает трубадура и говорит, что никогда не отдала бы голос. По мнению Анджея Сапковского, ради любви должны идти на жертвы оба партнёра.

Таким образом, Сапковский переосмысливает положение женщины в популярных сказочных сюжетах, доказывая, что только человек несёт ответственность за свою судьбу.

Литература

1. Дьяченко С. Ведьмак Геральт в жизни и в кино // Если. 2002. № 9. - С. 23-25.
2. Сапковский Анджей «Сага о ведьмаке» [Электронный ресурс], <https://www.litmir.me/br/?b=536650&p=1>

Zherebtsova E. V.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

REPRESENTATION OF FAIRY-TALE MOTIFS IN THE WITCHER SAGA

BY ANDRZEJ SAPKOWSKI

The work was carried out under the guidance of Koroleva V.V., Doctor of Philological Sciences, associate professor

Abstracts. This article explores the methods of rethinking popular fairy tales, which were used by the Polish writer Andrzej Sapkowski in novel series The Witcher. When analyzing the works of the cycle, the archetypes of four fairy tales were identified: "Beauty and the Beast", "Snow White", the fairy tale about Aladdin and "The Little Mermaid". As a result of the study, it was concluded that Andrzej Sapkowski represented the position of a woman in extreme conditions, based on the social values of the modern world.

Keywords: representation, rethinking, fairy tales, Andrzej Sapkowski, The Witcher, women.

Кузнецова В.Ю.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА АНТИУТОПИИ В РОМАНЕ

Э. БЁРДЖЕССА «ЗАВОДНОЙ АПЕЛЬСИН»

Работа выполнена под руководством Королевой В.В.,

докт. филол. наук, доц.

Аннотация. В статье рассматривается специфика жанра антиутопии в романе «Заводной апельсин» английского прозаика Энтони Бёрджесса. Большое внимание уделяется анализу новаторского вклада писателя в развитие жанра антиутопии.

Ключевые слова: жанр антиутопия, роман, утопия, «общество потребления», интеллектуально-лингвистическая игра, тоталитарный режим.

Жанр антиутопии начал активно развиваться в литературе XX века. Этому способствовали апокалиптические настроения после первой мировой войны и новые политические течения, такие как тоталитарные режимы. Антиутопия - критически описывает общество или вымышленную страну, призванную служить образцом идеального социального устройства [1].

Признаки антиутопии формировались на протяжении 40 лет на основе таких произведений, как «Мы» (1920) Евгения Замятина, «О дивный новый мир» (1932) Олдоса Хаксли, «1984» (1949) Джорджа Оруэлла, «451 градус по Фаренгейту» (1953) Рэя Бредбери. Писатели-антиутописты хотели показать моральное разрушение личности в результате манипулирования человеческим сознанием в условиях тоталитаризма. [4:115]

Принято выделять несколько характерных черт жанра антиутопии. Наличие главного героя как инакомыслящего человека, изобличающего утопический бездушный мир изнутри. Таковыми являются Д-503 в романе «Мы», Дикарь Джон в «Дивном новом мире», Уинстон Смит в «1984» и Гай Монтэг в «451 градус по Фаренгейту». У этих персонажей возникает конфликт между личностью, не сумевшей приспособиться к тоталитарному режиму, и «Благодетелем», или «Старшим братом», вдохновителем нового

жизнеустройства. Однако эта черта не находит корней в романах Хаксли и Брэдбери. В основе их произведений появляется конфликт между личностью и потребительской действительностью. «..все стало массовым, то и упростилось...когда в мире стало тесно от глаз, локтей, ртов, когда население удвоилось, утроилось, учетверилось, содержание фильмов, радиопередач, журналов, книг снизилось до известного стандарта. Этакая универсальная жвачка», - произносит Битти, начальник пожарной службы, в разговоре с Монтэгом [3:89].

В каждой антиутопии возникает вопрос памяти. В новом мире история либо упрощается, либо переписывается; книги уничтожаются, становятся недоступны, либо уже не читаются. Олдос Хаксли в предисловии к своему роману писал: «Наибольшие триумфы пропаганды достигнуты не путем внедрения, а путем умолчания. Велика сила правды, но ещё могущественнее – с практической точки зрения – умолчание правды» [5: 4].

Авторы антиутопических произведений первой половины XX века считали, что технократический прогресс вел человека к уничтожению личности. В романе Оруэлла «1984», например, есть «телекран» – устройство, постоянно следящее за гражданами Океании. В произведении Замятина «Мы» упоминаются «мембраны», выполняющие те же функции, что и устройство в «1984». У Хаксли «О дивный новый мир» люди не рождаются, а создаются в пробирке со всеми нужными характеристиками. В романе Брэдбери существует механический пёс-ищейка, который может вести трансляцию в прямом эфире.

Энтони Бёрджесс в творчески подошел к созданию жанра антиутопии и привнес новое в это жанр. В частности, главной герой его романа является антагонистом. Он не персонаж, который хочет изменить мир в лучшую сторону или показать, что индивидуальность важна. Алекс Малколм Макдауэл – **жестокий и харизматичный подросток, лидер уличной банды. Он наслаждается насилием, чувствует собственную вседозволенность, безнаказанность.** Писатель не просто показывает героя, благодаря которому изобличается мир. В данном случае Алекс – яркий представитель этого

изобличаемого мира. Автор показывает молодёжь 60-х годов XX века, когда бушевали насилие, воровство, разврат и убийства. У Алекса нет любовного интереса в качестве стимула для изменения мира, нет и внутреннего конфликта, протеста против системы. Он, наоборот, чувствует себя хозяином мирка, который создал. В нем доминируют инстинкты, равнодушие, сила и агрессия. Алекс думает, что лучше остальных, потому что читает беллетристику и слушает «Бранденбургский концерт», обожает Бетховена и «чудного Моцарта». Но вещи, призванные прививать моральные ценности и давать правильные духовные ориентиры, никак не влияют на действия подростка. Алекс трактует их так, как ему нравится: «...взял огромный том Библии, решив, что хоть она, может быть, даст мне кое-какое утешение ... Однако все, что я там обнаружил, это распри и ругань евреев с евреями да избивание всех до седьмого колена, и мне снова стало тошнѣхонько». [2:187] Ему ничто не мешает совращать тринадцатилетних девочек, насиловать жену писателя на его же глазах, издеваться над прохожим или грабить магазины.

Действие «Заводного апельсина» открывается новым тысячелетием. Однако мир Бёрджесса не выдуманный, и, уж тем более, не утопичный. Нет каст, как в «Дивном новом мире»; нет Благодетеля или Старшего брата; нет и аллегоричного органа по надзору или уничтожению чего-либо. Это реальность. Люди властны над своей судьбой и своими желаниями. Есть полицейские и тюрьмы, но они абсолютно обычны. Единственное, что отличает мир, в котором живет Алекс, от нашего – это пик преступности. Во второй половине 20 века английская молодёжь оказалась перед фактом крушения колониальной империи. В этот период появилось множество субкультур на фоне молодежной революции 60-х. Все это было обусловлено феноменом «общества потребления», которое ставило материальные ценности выше моральных. Автор «Заводного апельсина» показал путь развития такого общества. Он представил реалистичный итог, когда молодёжь чувствует вседозволенность.

Это отражено и в необычном сленговом языке «Надцать». В нем же показан панический страх перед Россией, охвативший в эпоху Карибского

кризиса западное общество. Важно отметить, что автор использовал «надцать» и как постмодернистский прием, включив в роман интеллектуально-лингвистическую игру с читателем.

Казалось бы ничего, кроме преступности и сленга не отсылает нас к тоталитаризму. Однако в романе появляется система по перевоспитанию малолетних правонарушителей. Этот момент как раз и приводит к конфликту между личностью и миром. Но автор подает его более психологично и реалистично, ставя перед читателем вопрос: «Правильно ли насильно делать человека добрым? Не должен ли он сам прийти до этого?». И четкий ответ на эти вопросы дает Алекс: «...и вот я уже снова сижу, как сидел, за столом перед пустым стаканом и чуть не плачу оттого, что единственный выход, похоже, – это смерть». [2:185] Преображенного Алекса общество отвергает. И в этом проявляется парадокс добродетельной ситуации.

В «Заводном апельсине» не упрощается человеческая история. Все художественные творения находятся в открытом доступе. Однако автор показывает, что человечество, придерживаясь стандартов «общества потребления», само уничтожает все интеллектуальные начинания и моральные порывы. Не зря же в новом тысячелетии процветает преступность, а, казалось бы, персонаж, переживший трагедию, должен сострадать, но этого не происходит. Писатель, который лишился жены из-за жестокости Алекса, помогает «переродившемуся» главному герою, но лишь с целью выгоды. Он использует Алекса, не заботясь о его чувствах.

В романе нет и признаков технического прогресса, кроме экспериментальной программы по перевоспитанию преступников. Однако и тут Бёрджесс расширяет рамки антиутопии. Подобные программы по выращиванию «заводных апельсинов» и раньше предпринимались в XX веке в тоталитарных государствах. Стоит вспомнить нацистскую Германию, где существовал Гитлерюгенд (молодежное крыло национал-социалистической немецкой рабочей партии). Там растили с 10 лет будущих представителей нацисткой

«секты». Писатель в романе показывает общество, где благие намерения делают личность морально ущербной.

Энтони Бёрджесс сделал свою антиутопию реалистичной, приближенной к современному миру. Он по модернистски подошел к роману, сделав героя ярким. Он показал тоталитарный режим под углом преступления, ведя игру с читателем. Тем самым он обогатил жанр антиутопии, используя опыт своих предшественников: Евгения Замятина, Джорджа Оруэлла, Олдоса Хаксли и Рэя Бредбери.

Литература

1. Белокурова С. П. Словарь литературоведческих терминов [Электронный ресурс] // URL: <http://gramma.ru/LIT/?id=3.0> [Дата обращения: 05.02.2022]
2. Бёрджесс Э. Заводной апельсин : роман / Э. Берджесс; пер. с англ. В. Бошняка. – Москва : АСТ, 2014. – 252 с.
3. Бредбери Р. 451 градус по Фаренгейту: роман / Р. Бредбери; пер. с англ. Т. Шинкарь. – Москва : Эксмо, 2015. – 272 с.
4. Вераксих И.Ю. Зарубежная литература. XX век: курс лекций. – Мозырь, 2010. – 252 с.
5. Хаксли О. О дивный новый мир: роман / О. Хаксли; пер. с англ. О. Сорока. – Санкт-Петербург : Азбука-классика, 2000. - 256 с.

Kuznetsova V.Yu.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

FEATURES OF THE DYSTOPIAN GENRE IN E. BURGESS'S NOVEL "A CLOCKWORK ORANGE"

The work was carried out under the guidance of Koroleva V.V., Doctor of Philological Sciences, associate professor

Abstract. The article analyzes such a literary category as dystopias and its characteristic features in the literature of the twentieth century. The features of the novel "A Clockwork Orange" by the English novelist Anthony Burgess are investigated. Much attention is paid to the signs of the writer's innovation in this genre.

Keywords: genre of dystopia, novel, utopia, "consumer society", intellectual and linguistic game, totalitarian regime.

Леонтьева С.Ю.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

АВТОРСКАЯ ЖУРНАЛИСТИКА В РЕГИОНАЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-СМИ: КРИЗИС ЖАНРА

Аннотация. Предметом исследования являются материалы региональных Интернет-СМИ, имеющие характерные черты колумнистики, то есть наиболее яркого проявления авторской журналистики. Авторская журналистика имеет перспективы развития и может стать хорошим способом формирования аудитории. Однако анализ региональных Интернет-СМИ говорит о явной недооцененности изданиями такого подхода. Отмечается и жанровый кризис в целом.

Ключевые слова: региональные Интернет-СМИ, колумнистика, авторская журналистика, аудитория.

Объектом нашего исследования в данном случае стали материалы региональных Интернет-СМИ, имеющие характерные черты колумнистики, то есть наиболее яркого проявления авторской журналистики. На наш взгляд, именно благодаря выраженной субъективности в изложении позиции, авторскому стилю, особенностям подачи такие материалы, если они присутствуют в том или ином СМИ, в немалой степени привлекают читателей, потребителей не только новостной информации. Стилистические и жанровые особенности, заголовки и язык изложения имеют здесь безусловное значение, поэтому предметом исследования является мастерство журналистов в создании таких материалов.

Следует отметить, что понятия «колумнист» и «колумнистика» применительно к интернет-сми в данной статье употребляются не только для удобства в использовании терминологии. «Большой современный толковый словарь русского языка» трактует понятие «колумнист» так: «журналист, ведущий постоянную колонку в каком-либо печатном издании»¹. Однако, несмотря на то, что термин «колонка» пришел к нам из газетно-печатной эры, понятия «колумнист» и «колумнистика» являются устоявшимися и

¹ Большой современный толковый словарь русского языка. 2012
<https://slovar.cc/rus/tolk/41455.html>

общеупотребительными как в научной, так и в журналистской среде для определения постоянно присутствующих в том или ином СМИ, в том числе интернет-изданиях, рубрик или комментариев, имеющих выраженную особенность – свой взгляд на события, индивидуальную авторскую направленность. По известному мнению Д. Рэндалла, колонка представляет собой сознательный комментарий. Британский журналист приводит следующее сравнение: «газета без высказанного мнения – всё равно, что человек, перенёсший операцию по удалению личности».² Практика показывает, что колумнистами, как правило, становятся уже состоявшиеся журналисты, ведь за колонкой всегда должна стоять личность автора. Читателей всегда сложно заинтересовать, современных читателей – тем более. Важно иметь своё стилистическое лицо, свой неповторимый способ мышления и восприятия тех или иных событий.

С этих позиций авторской журналистики предлагаем проанализировать известные владимирские сетевые издания: Зебра-ТВ, Про Владимир, Призыв, Чеснок.

Не являясь сторонниками идеи, что колумнистика – сама по себе жанр, отметим при этом, что она в принципе не подразумевает какого-либо определенного жанра. Его выбирает журналист: заметка ли это, эссе, аналитическая статья, памфлет, фельетон, гибрид жанров. Авторский материал – это, в основном, свободное повествование, вбирающее в себя элементы самых разных жанров и, соответственно, набора тех или иных приемов.

В интернет издании Зебра-ТВ, находящемся, по версии компании «Медиалогия», на первом месте среди владимирских СМИ по индексу цитируемости³, в настоящее время (анализ проводился с октября 2021 года по февраль 2022 года) нет явно и визуально выделенной особой зоны для материалов именно журналистов-колумнистов или экспертов в той или иной сфере. Тем не менее, при явном преобладании на ресурсе информационных

² <http://evartist.narod.ru/text12/51.htm>

³ <https://www.mlg.ru/ratings/media/regional/10010/>

текстов, материалы с некоторыми признаками авторской журналистики есть. В основном, это тексты культурно-просветительской и исторической тематики на «Ключ-медиа», а именно: в разделах «События», «Истории», «Спецпроекты». Например, к таковым можно отнести: «В Муроме любить! Пять самых романтических мест в древнем городе» (автор Елена Пляскина)⁴, «Слезы, причитания, гостиницы и танцы: свадебные традиции владимирских крестьян» (автор Ольга Редина)⁵, «Дипломатия поколения Z с путешествиями по Евросоюзу и уроками от коренного немца (автор Анастасия Пронякова)⁶.

Если говорить о жанровом разнообразии, то его нет. В основном, это заметки, переходящие в лонгриды, впитавшие в себя интервью и, конечно, большое количество иллюстраций. Если говорить об отличительных чертах стиля, то можно отметить не столь языковое изящество или образность, но непринужденную манеру изложения: «В Питере пить, в Муроме любить! Как-то неожиданно этот город Владимирской области ворвался в топ самых романтических мест России»⁷.

При видимой яркости подачи и использовании развернутых заголовков, типичных для интернет-изданий, в материалах нет выраженной авторской позиции, но есть призыв к читателям высказать свое мнение. Колонка редактора с журналистским мнением на те или иные беспокойные жизненные вопросы, имевшая все признаки авторской журналистики (в том числе образность, философские отступления, определенное языковое изящество), в настоящее время отсутствует.

В Интернет-издании «ПроВладимир» материалов, имеющих ярко выраженный авторский характер, нет, несмотря на качественный информационный контент в целом. Однако рубрики, под которыми они могли бы и могут появиться, присутствуют: «Жизнь», «На личном опыте».

⁴ <https://kluch.media/materials/v-murome-lyubit-pyat-samykh-romantichnykh-mest-v-drevnem-gorode/>

⁵ <https://kluch.media/materials/slezy-prichitaniya-gostintsy-i-tantsy-svadebnye-traditsii-vladimirskikh-krestyan/>

⁶ <https://kluch.media/materials/diplomatiya-pokoleniya-z-s-puteshestviyami-po-evrosoyuzu-i-urokami-ot-korennogo-nemtsa/>

⁷ <https://kluch.media/materials/v-murome-lyubit-pyat-samykh-romantichnykh-mest-v-drevnem-gorode/>

Постоянная рубрика интернет-издания «Чеснок» - «Расследования». И именно под этой рубрикой на информационном портале мы видим материалы, имеющие признаки авторской журналистики, которую иногда называют журналистикой мнений. Однако самих мнений журналистов в «чистом виде» в материалах нет. Журналист Иван Ростовцев выбирает жанр расширенной информационной заметки, иногда - корреспонденции, однако особенностью в данном случае является то, что автор не выходит на уровень обобщений, целенаправленно предлагая читателю имеющиеся у него те или иные факты и, вероятно, тем самым подводит аудиторию к их самостоятельному осмыслению: «Аникеев построит аэродром для усадьбы в Заполицах?»⁸

В Интернет-издании «Призыв» в отличие от рассматриваемых нами выше изданий колумнистика присутствует: и по форме, и по содержанию. «Подвальчик Лившица» - постоянная рубрика «Призыва», существующая уже несколько лет. Есть и постоянный автор «подвальчика» – владимирский журналист и редактор «Призыва» Николай Лившиц. Материалы Николая Лившица – разнообразны по тематике, оригинальные, интересные, запоминающиеся. Сам автор не склонен относить их к тому или иному жанру журналистики или литературы. Тем не менее, отметим: в основном, это эссе. Иногда – рассказы. Они всегда основаны на жизненных реалиях. И они всегда имеют и авторскую позицию, и все признаки качественной литературы.

«В соцсетях всё больше мертвецов. ...Огромным виртуальным хозяйством заправляют роботы, и откуда им знать – кто жив, кто умер? Кнопками уведомления о почившем пользователе соцсети пока не обзавелись. Но скоро, видимо, появится и такой сервис. Пока его нет, каждое утро нам сыплются напоминания о днях рождения друзей», - размышляет автор в эссе «Мёртвые души социальных сетей».⁹

Среди основных свойств жанра эссе в целом и Николая Лившица в частности можно выделить соотнесённость с настоящим моментом,

⁸ <https://chesnok.media/2021/12/28/anikeev-postroit-ajerodrom-dlja-usadby-v-zapolicah/>

⁹ <https://www.prizyv.ru/2021/02/myortvye-dushi-sotsialnyh-setej/>

образность, экспрессивность, диалогичность. А главным всегда остаётся искренность. Через воспоминания и впечатления автор демонстрирует свой взгляд на различные явления, свою ценностную позицию: «Победы в профессиональных конкурсах нужны молодым и старым. Молодым – по материальным соображениям и как ориентир точности выбранного пути. Старым – для моральной поддержки: помнят, не забыли! Для остальных победы или неудачи лежат в плоскости отвлеченной: это игра удовлетворенности или обиженного тщеславия, вряд ли более того» (эссе под заголовком «Штаны от губернатора»)¹⁰, «А дыр... Дыр нет. Потому что забора нет. И прохода нет, потому что он везде. И пути нет – куда хочешь, туда и иди. И перемещаться некуда, ибо незачем. И скрывать тоже нечего. Чего её, спрашивается, скрывать – пустоту?» (рассказ «Дыра»)¹¹. Среди эссе и рассказов Николая Лившица есть трогательные истории, забавные, пронзительные. В них есть нерв и сопереживание – главное в авторской журналистике. Можно сказать, что данная «колонка» - «подвальчик» в «Призыве» читаема ради стиля и таланта её автора. Не случайно книга Николая Лившица «12/21», вышедшая во Владимире (издательство «Транзит-ИКС») небольшим тиражом, но вобравшая в себя опубликованные ранее в интернет-издании материалы, получила признание: автор стал лауреатом конкурса «Владимирская книга года-2021».

Таким образом, мы видим, что авторская журналистика имеет перспективы развития и может быть востребована читателями, может стать хорошим способом формирования аудитории. Однако, анализируя основные региональные интернет-СМИ, мы делаем вывод о недооцененности многими изданиями такого подхода, хотя читателю зачастую интересно не только получить какие-либо факты, но и узнать об авторской или авторитетно-экспертной характеристике событий, чтобы сравнить с собственным мнением. Заметим, что интерес к блогосфере и социальным сетям во многом

¹⁰ <https://www.prizyv.ru/2021/12/shtany-ot-gubernatora/>

¹¹ <https://www.prizyv.ru/2021/11/zona-komforta/>

подпитывается именно личностными комментариями, характерными для колумнистики.

Приходится отметить в региональных интернет-СМИ и жанровый кризис в целом. Наиболее используемый жанр – жанр информационной заметки. Редки интервью и репортажи. Нет аналитических статей. Нет колонок спортивных обозревателей и литературных обзоров. Отсутствуют полноценные рецензии, в которых также необходим авторский и авторитетный подход к теме. По сути, за редким исключением, практически нет авторской журналистики.

Leontieva S.Yu.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

AUTHOR'S JOURNALISM IN REGIONAL INTERNET MEDIA: THE CRISIS OF THE GENRE

Abstract. The subject of the study is the materials of regional online media that have the characteristic features of columnistics, that is, the most vivid manifestation of author's journalism. Author's journalism has prospects for development and can be a good way to form an audience. However, the analysis of regional online media suggests that such an approach is clearly underestimated by publications. There is also a genre crisis in general.

Keywords: regional Internet media, columnistics, author journalism, audience.

Пазина Н. В.

Приднестровский государственный университет

имени Т. Г. Шевченко,

Молдова

ОБРАЗ МАТЕРИ ВО ФРОНТОВОЙ ПОЭЗИИ ПРИДНЕСТРОВСКИХ АВТОРОВ

Аннотация: Статья посвящена проблеме исследования образа матери в лирике приднестровских поэтов-фронтовиков. Во внимание берутся стихотворения поэтов-фронтовиков Игоря Ильина, Ивана Федорова, Петра Илюхина, отголоски которых находят свое отражение в творчестве поэтов Анатолия Дрожжина, Натальи Сож и других.

Ключевые слова: война, женщина, мать, лирика, образ, поэты-фронтовики.

Период Великой Отечественной войны был исключительно ярким и своеобразным периодом в развитии литературы. В сложных условиях жестокой борьбы с врагом было создано большое количество произведений, которые навсегда останутся в памяти простого народа. Эти годы были ознаменованы подвигом литераторов-фронтовиков, среди которых видное место занимают и приднестровские поэты-фронтовики Игорь Ильин, Иван Федоров, Николай Фридман, Петр Илюхин. Сюда хочется отнести также поэта Анатолия Дрожжина. Хотя он и не являлся поэтом-фронтовиком, но его можно считать «дитем войны», поскольку рожденный в 1937 году и, находясь в детском возрасте, он видел все тяготы жизни войны, которые легли на плечи его близких и родных. Его обращенность к теме войны не есть праздное любопытство, а взгляд человека, пережившего войну и оккупацию на родной Брянщине.

Термин «поэты-фронтовики» родился в годы Великой Отечественной войны. Это молодые советские поэты, которые оказались на фронте, по воле судьбы и своей воле писали стихи, в которых была отражена жестокая реальность тех дней. Иначе кто может сильнее и точнее выразить то, что происходило в те военные годы, чем тот, кто был свидетелем и участником тех страшных событий?

Л. А. Трубина в своей работе «Некоторые тенденции развития литературы о Великой Отечественной войне» подчеркивает важность этого этапа в истории литературы, поскольку это *«время наибольшего за весь советский период раскрепощения духа, освобождения от идеологических догм... Литература о войне сильна не только художественным отображением военного быта. Она значима, прежде всего, обращением к проблемам жизни духа, бытия человека на войне, в пограничной ситуации, на пределе сил и возможностей в условиях выбора на грани жизни и смерти»*. [10; 7].

Образу матери в лирике поэтов-фронтовиков отведено особое место, потому что для них мама – это источник жизни, мир обычных житейских дел и забот. Мама дает жизнь, оберегает жизнь. Можно сказать, женщина и жизнь – синонимы. Женщина – сестра, подруга и самое высокое звание – мать. Образ матери несет в себе тепло и уют, нежность и покой, а главное несет с собой любовь, без которой немислимо для человека счастье. Именно поэзия является наиболее проникновенной формой выражения женских, а именно материнских чувств и изображения реальности.

При этом роль матери как одного из центральных женских образов в Великой Отечественной войне, отраженной в литературе Приднестровья, исследована недостаточно. В данной работе рассматривается образ женщины-матери в лирике приднестровских поэтов-фронтовиков, а также анализируются тенденции развития материнского образа в более поздней поэзии о Великой Отечественной войне.

Тема Великой Отечественной войны затронута в работах российских филологов Горбунова В. В., Окуньковой Е.А., Петрова М. Т., Смолиной А.Н., Кирюшкина Б. Е., исследователей-филологов Приднестровья Надежды Милентий, Аллы Винницкой, Ирины Бавенковой, Юрия Зайца и других. Освещению российского поэтического творчества 1941-1945 годов посвящена монография А. М. Абрамова «Лирика и эпос Великой Отечественной войны», в которой рассматривается творчество некоторых авторов в определенных аспектах, З. И. Макаровой «Русская поэма в годы Великой Отечественной войны».

В разной степени к образу женщины-матери обращались российские филологи Кудрявцева Ю.И., Дмитриенко Ю. Е., Попович М.Л., а также Самарина К., Соснин О. в своих научных работах.

Прежде чем приступить к рассмотрению образа матери в поэзии поэтов-фронтовиков, необходимо разобраться с понятием «образ». В Толковом словаре С. И. Ожегова дано такое несколько определений понятия образ – 1) в философии: результат и идеальная форма отражения предметов и явлений материального мира в сознании человека; 2) вид, облик; 3) живое, наглядное представление о ком-либо или чем-либо; 4) в искусстве: обобщенное художественное отражение действительности, обличенное в форму конкретного индивидуального явления; 5) в художественном произведении: тип, характер; 6) порядок, направление чего-нибудь, способ [8; 1523].

Словарь литературоведческих терминов представляет несколько иное понятие образа – как обобщенное художественное отражение действительности в конкретной форме, картина человеческой жизни (или фрагмент такой картины), созданная при помощи творческой фантазии художника и в свете его эстетического идеала. Художественный образ помогает не только воспроизвести то или иное явление действительности, но и выразить его сущность [9; 241].

Великая Отечественная война ранила практически каждое материнское сердце, матери отправляли на фронт своих сыновей, зная, что встречи может уже и не быть. Эти матери гибли в фашистских концлагерях вместе со своими детьми. Поэты обогатили эту галерею женских образов новым, соединившим в себе великий подвижнический труд с поэтичностью природы, силу духа со скромностью, беззаветную любовь к Родине с огромной материнской привязанностью. Все эти качества матери раскрылись в короткий, но очень насыщенный событиями период трудных военных лет.

В многострадальной Родине имя матери и отношение к ней всегда было свято. Еще с древних времен женщинам было по праву присвоено звание хранительницы домашнего очага. Мать, хозяйка, жена – классическое

проявление женской сущности во все времена. Образ именно солдатской матери возник в литературе достаточно давно. Но особое звучание он приобрел именно в лирике о войне.

Своеобразным гимном-молитвой женщине-матери можно считать стихотворение Ивана Федорова «Помолимся нашим матерям», где он показывает истинную любовь и заботу матери к сыну, матери закрывают нас грудью от всякого зла, порою ценой собственной жизни: *...матери-женщины... // Что, заботясь, любя // Выводили нас в путь // и меня и тебя* [6; 35].

В этом же стихотворении автор обращается именно к нежным, заботливым рукам матери, которые как символический оберег, охватывают дитя и берегут от всяких невзгод и ненастий: *Руки женщины той, // что с улыбкой не раз // Прогоняли грусть и обиды, // и слезы с наших глаз* [6; 35].

Матери отдавали войне самое дорогое в своей жизни – своих детей. Отдавали на расправу, потому что не могли иначе. Вопреки всему. Своей молитвой они всегда охраняли своих детей от бед и невзгод: *Когда на службу провожала, // Склонилась, плача у плетня...// Ее молитва сохраняла // От пули бешеной меня* [2; 71].

В творчестве поэтов-фронтовиков особенно трогает тема сыновней любви и заботы к матери. Все поэты-фронтовики в определенный период своего трудного жизненного пути обращались к образу матери. Это прослеживается в стихотворениях Игоря Ильина «Проводы»: *Никому не дай услышать, Боже, // Душу раздирающую драму. // Не коснулся этот ужас мамы! // Вспоминаю – вновь мороз по коже* [1; 140].

Оставаясь за линией фронта, они творили чудеса – пахали, сеяли, строили, замертво падая от усталости. И они поднимали и растили детей на оккупированных территориях. О тяжелой материнской доле пишет Анатолий Дрожжин в стихотворении «Наши матери», указывая на то, что у женщины во время войны была одна цель в жизни – *...жить // во что бы то ни стало – // чтоб работать, // осилить беды, // одолеть поля, // фронты // и накормить // и*

обеспечить... // Владела вами новая пора: // работать и работать – // чтобы выжить [1; 52].

Автор преклоняется перед святым образом матери: *В земном поклоне // заклинаем вас: // живите, ненаглядные, подольше! [1; 52].*

У поэта Анатолия Дрожжина есть цикл стихотворений «Мама», посвященный близкому и родному человеку и родному дому: *Родное царство законное, // Где ветры словно соловьи. // Все проходящие – знакомые, // Все проходящие свои. [1; 55].*

Самым тяжелым испытанием для матери – было ждать, ждать своих детей с фронта. Символичными здесь выступают строки Ивана Федорова в стихотворении «День победы»: *Я вернулся, мать моя родная, // Дорогая, уставшая... [6; 7].*

И хорошо если дождутся, а если нет – приходит похоронка. Письма с фронта – отдельная тема, которая заслуживает внимания. Писем ждали месяцами и боялись. Матери не верили, когда получали похоронки и надеялись на чудо, получая «пропал без вести». Похоронки – один из самых страшных атрибутов Великой Отечественной Войны. Каждый надеялся, что он минует его дом: *Почтальон наш – подросток-девчонка – // Постучалась соседке в окно, // В онемелых руках похоронка, // Щеки белые, как полотно... [4; 49].*

Получив во время войны извещение о смерти сына, не верили матери в его смерть и всю оставшуюся жизнь постоянно надеялись на чудо – чудо воскрешенья: *А потом, заливаясь слезами, // Безутешно рыдала она... // Не завьюжится горю годами // Вдовьи слезы не спешет война [4; 49].*

Материнскую любовь нельзя ни с чем сравнить или объяснить. Поэтому образ матери поэты-фронтовики воплотили в своих произведениях. Вечный памятник материнской любви как нельзя лучше можно передать в лирических произведениях поэтов-фронтовиков. Образ матери всегда перед глазами, приходит во сне, и является всегда идеалом красоты: *Ах, мама, мама Пелагея! // Во сне приходит образ твой. // Не изменяясь, не старея, // Пленяешь гордой красотой [2; 71].*

Матери закрывают нас от всякого зла. Но не могут матери защитить своих детей от войны, и, пожалуй, войны больше всего направлены именно против матерей. Кто больше матери перенёс страданий в страшные годы Великой Отечественной войны: *Муж на войне, болели дети, // И смерть ходила по пятам // Не всех ты сберегла на свете – // Росли могилы тут и там...* [2; 71].

Отголоски лирического творчества поэтов-фронтовиков находят свое отражение в творчестве современных поэтов. К ним можно отнести поэтов Наталью Сож, Натали Самоний, Ларису Беньковскую, Ольгу Титаренко.

Стихотворение «Плачет мать» Натали Самоний посвящает матерям, в войнах потерявшим своих родных сыновей. Здесь она поднимает тему сильной материнской любви и большого горя по погибшим сыновьям:

Плачет мать...И слезы не помогут. // В синем небе – голубок, посланье Бога: // Ты живи...За сына, – он так просит. // Только в сердце – крик, душа вопреку: // Как же жить, коль жизнь – крошечным атом, // И с небес слезинки снегопадом?!» [3; 10].

Имеют место быть своеобразные клятвы, которые дают дети, уходя на фронт. Например, в стихотворении Ольги Титаренко находим строки:

«Я принесу тебе Победу, Мама». // Твой сын шептал тебе упрямо. // На фронте, на передовой // И в медсанбате чуть живой. // «Я принесу тебе Победу, Мама». // Шептала дочь тебе упрямо. // «Я знаю», – отвечала ты. // Шептали свежие кресты [2; 70].

Матери, пережившие Великую Отечественную войну, да и любую другую войну – святые женщины. Они жили ради своих детей, готовые отдать им последнюю крошку хлеба, а при необходимости и последнюю каплю крови.

Солдатские матери...Они не совершали героических подвигов, не сражались на поле боя, не мерзли в окопах, не горели в танках, но они заслужили самые высокие почести. Они выполнили свой долг перед родиной в самые страшные годы испытаний, они отдали ей своих сыновей и дочерей.

Рассматривая образ матери, нельзя не упомянуть образ Родины-матери. Совершенно уникальным стихотворением можно считать «Половина солдата», в котором автор И. Р. Ильин обращается к образу Родины-матери:

Кем он был, женихом или юным отцом? // Суть не в этом, он Родины-матери сын. // Хоть давно дожил я до почтенных седин, // Часто вижу его молодое лицо... [1; 141].

Среди лексических ассоциатов, входящих в ассоциативное поле концепта Родина, по нашему мнению, важное место составляют слова «мать», «мама». Это подчеркивает И. Р. Ильин в поэзии «Погоны», сравнивая образ Родины с матерью: Надежно Родину хранили, // В строю стояли, как скала. // Мы армию свою любили, // Она нам матерью была [1; 141].

Патриотическая идея любви неотделима от идеи защиты Родины и веры в ее победу. Практически в каждом стихотворении, посвященном Родине, авторы используют призывные интонации, обращения ко всему воюющему народу и к каждому отдельному воину, как призыв самой Родины к защите: *Я – Родина твоя, прошу! // Спаси меня – Россию! // Я – твоя мать, прошу! // Спаси меня, сынок! [7; 13].*

Одним из основных значений образа Родины-матери можно считать значения поддержки и опоры своих воинов: *Дай силы, мать-земля родная, // Чтоб с честью принять бой! [6; 52].*

Таким образом, проанализировав стихотворения поэтов-фронтовиков Игоря Ильина, Ивана Федорова, а также Анатолия Дрожжина, Натальи Сож, Натали Самоний, можно сделать некоторые выводы. Образ матери у поэтов-фронтовиков занимает важное место, поскольку авторы понимают немаловажную роль женщины как матери. Произведения военных лет и современная документальная поэзия о войне напоминают созидательную роль матери в этом жестоком и сложном мире и заставляют задуматься об истинной ценности и смысле жизни. Память о подвиге матери во время Великой Отечественной войны, матери, не дождавшейся своего сына с фронта, увековечена не только в граните. Вечный памятник материнской любви мы

находим в литературных произведениях, в творчестве поэтов-фронтовиков и в поэзии о войне.

Литература

1. «Взаимость» 25 лет. Литературный альманах городского литобъединения «Взаимость». – Тирасполь: ООО «TesLine», 2009. – 136 с.
2. «Взаимость» 30 лет. Литературный альманах членов Тираспольского городского литобъединения «Взаимость». – Тирасполь: ООО «TesLine», 2015. – 136 с.
3. В круге чтения: Литературно-публицистический альманах / Тираспольское отделение Союза писателей России, ОО «Ассоциация «Педагогические инновации», «Общество русской словесности» ГОУ ПГУ» им. Т. Г. Шевченко; редколлегия: Сергей Заяц; художник: Роман Задорожний – Тирасполь: 2020. – 76 с.
4. Илюхин П. Внутренний голос. «Веритас». Тирасполь. 1995. – 236 с.
5. Федоров И. М. Анекдоты, стихи. Тирасполь. – 2012. – 76 с.
6. Федоров И. М. Жизнь моя – в стихах. Клуб любителей истории Отечества «Приднестровье». Тирасполь. – 132 с.
7. Федоров И. М. Стихи активистов клуба «Любителей общения». Книга XV. Тирасполь, 2011. – 86 с.
8. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; Под ред. проф. Л. И. Скворцова. – 28 е изд., перераб. – М.: ООО «Издательство «Мир и Образование»: ООО «Издательство Оникс», 2012. – 3423 с
9. Словарь литературоведческих терминов. Ред.-сост.: Л. И. Тимофеев, С. В. Тураев. М., «Просвещение», 1974. – 509 с.
10. Трубина Л.А. Некоторые тенденции развития литературы о Великой Отечественной войне / Отечественная словесность о войне. Проблема национального сознания: К 70-летию Победы о Великой Отечественной войне: Материалы XX Шешуковских чтений / под ред. Л.А.Трубиной. – Москва: МПГУ, 2015. – 408 с.

Pazina N. V.

T.G. Shevchenko Pridnestrovian State University, Moldova

THE IMAGE OF MOTHER IN THE FRONTLINE POETRY OF TRANSNISTRIAN AUTHORS

Abstract. The article is devoted to the problem of studying the image of the mother in the lyrics of Pridnestrovian poets-veterans. The poems of front-line poets Igor Ilyin, Ivan Fedorov, Pyotr Ilyukhin are taken into account, the echoes of which are reflected in the works of poets Anatoly Drozhzhin, Natalia Sozh and others.

Keywords: war, woman, mother, lyrics, image, poets-veterans.

Попова А. С.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

РОЛЬ МИСТИЧЕСКИХ СИМВОЛОВ В ОСМЫСЛЕНИИ ЖИЗНИ И СМЕРТИ В РАССКАЗЕ «ЛИГЕЙЯ» Э. ПО

Работа выполнена под руководством Королевой В.В.,

докт. филол. наук, доц.

Аннотация. В данной статье рассматривается роль алхимических символов в рассказе Эдгара По «Лигейя», обращение к которым связано с попыткой осмыслить пограничное состояние между жизнью и смертью.

Ключевые слова: Эдгар Аллан По, алхимия, герметизм, двойник, смерть, возрождение, ворон, Великое Делание, Философский камень, Древний Египет.

Эдгар По вошел в историю литературы как мастер тайны. Одним из способов создания этого имиджа было обращение к мистическим источникам. Об этом писали Б. Л. Сент Арман и Д. Ромеро Лопес. В его произведениях можно найти многочисленные примеры алхимических символов, отсылки к известным мистикам и философам. Так рассказ «Фон Кемплен и его открытие» повествует о герое, которому удалось превратить свинец в золото и создать Философский камень. В качестве предисловия к «Элеоноре» Эдгар По приводит цитату алхимика Раймонда Луллия: «При сохранении особой формы душа остается неприкосновенной» [7: 1]. На полках библиотеки Родерика Ашера из рассказа «Падение дома Ашеров» стоят «Хиромантия» Роберта Фладда, «Рай и Ад» Сведенборга и «Подземные странствия Николаса Климма» Хольберга. Алхимик Роберт Фладд состоял в тайном обществе Розенкрейцеров и увлекался герметизмом и каббалой.

Обращение к мистическим источникам Э. По часто связано с попыткой осмыслить пограничное состояние между жизнью и смертью. Это отразилось в его творчестве: многие персонажи автора умирают, чтобы возродиться (Лигейя, Морэлла, Береника). Его героини связаны с жизнью, смертью и возрождением. Они – трансцендентны, и существуют вне миров. Женские персонажи По

умирают либо чтобы перейти в иное измерение, либо чтобы возродиться. В этом и суть алхимии – трансмутация души.

На наш взгляд, анализ мистических символов в произведениях Эдгара По поможет глубже понять суть философии писателя. В качестве примера рассмотрим рассказ «Лигейя».

В рассказе «Лигейя» Эдгар По сравнивает главную героиню с вороном: у неё «длинные черные волосы, как вороново крыло» [6: 142]. Девушка олицетворяет собой первозданный хаос. Ей суждено умереть, – но то будет не смерть. Она умрёт, но затем возродится и обретёт новую жизнь. Её философия в том, что человек может победить смерть, если обладает сильной волей. Неслучайно Эдгар По в качестве эпитафии выбирает высказывание Джозефа Гленвилла: «И если кто не умирает, это от могущества воли» [6: 139]. Автор пытается осмыслить природу смерти.

Важно отметить символику чёрного цвета. Ворон в алхимии – чёрное солнце, изначальное состояние материи. В «Химической свадьбе Кристиана Розенкрейца» на стадии Погребения белые одежды королей и королев становятся чёрными и затем персонажей обезглавливают. Это экзистенциальная смерть и переход на новый уровень бытия. Чтобы обрести бессмертие, нужно познать смерть. Д. Ромеро Лопес сравнивает ворона По с Гермесом, который в греческой мифологии помогал мертвым найти путь в подземный мир [9].

Подобно алхимикам, героини Э. По обладают тайными знаниями и стремятся постичь загадки бытия. Леди Лигейя «охватила всю широкую сферу морального, физического и математического знания» и погрузилась в хаос метафизических учений. В её зрачках «скрывалось что-то более глубокое, чем колодец Демокрита» [6:146].

В философии Эдгара По Великое Делание свершается в душе человека: «Лигейя была красотой существ, живущих в небесах или вне земли» [6:146]. Писатель сравнивает глаза героини с божественными сферами и «двумя

созвездными близнецами Леды» [6: 146]. В её душе отражается непознанная вселенная и свершается *Opus Magnum*.

Описания бледности героини связаны с символикой *белого цвета*. Девушка прозрачна, она растворяется в собственном невыразимом и таинственном мерцании. Леди Лигейя необыкновенно красива даже при смерти: «Ее безумные глаза горели сияньем слишком лучезарным; бледные пальцы, окрасившись краскою смерти, сделались прозрачно-восковыми; и голубые жилки обрисовывались на белизне ее высокого лба» [6: 152]. Она становится призраком в этом мире, чтобы просиять в другом.

Символика цвета носит у По мистический характер и перекликается с алхимией. Черный цвет в рассказе символизирует смерть, а белый – возрождение. В герметизме чёрный и белый цвета также олицетворяют две стадии Великого Делания – Нигредо (разложение) и Альбедо (воскресение).

Известный средневековый алхимик Николя Фламель писал: «Поскольку мы уже назвали черноту смертью, в рамках той же метафоры мы можем назвать белизну жизнью, которая приходит только лишь посредством воскрешения» [5: 24]. Лигейя переходит в иную форму и возрождается в теле Ровены. На стадии Возрождения мы обретаем не только новую душу, но и тело. По одной из версий, имя Ровена произошло от английского слова «Raven», что в переводе означает ворон. В «Химической Свадьбе Кристиана Розенкрейца» герой встречает Ворона, который помогает ему выбрать верный путь к замку. Последовав за птицей в темноту, Кристиан приступает к алхимической работе. Здесь заметна параллель с философией Эдгара По. Чтобы создать из свинца золото, Лигейя должна спуститься в подземный мир и преодолеть смерть.

Леди Ровена является тёмным двойником Лигейи, который символизирует смерть её старой души. Он связан с трупными червями, могилой и саваном. В бреду главная героиня говорит: «О, Боже мой, о, Небесный Отец мой! неужели все это неизбежно? неужели этот победитель не будет когда-нибудь побежден? Неужели мы не часть и не частица существа Твоего?» [6: 155]. Но тайну можно постичь лишь после смерти.

Двойник должен умереть для возрождения героя. После появления Ровены, Эдгар По, описывая свадебную комнату, неоднократно употребляет слово *золотой*: «сумасшедшие узоры ковров, затканых золотом», «цепь из продолговатых золотых колец», «золотые канделябры», «материя, затканная золотом» [б: 158-159]. Это олицетворяет медленное превращение души Лигейи в Философский камень. Как только в бокал двойника падают капли «блестящей рубиново-красной жидкости» [б: 165], свершается стадия слияния духа и материи, создания Эликсира бессмертия. Можно предположить, что здесь По обращается к герметической традиции, так как красный цвет в алхимии символизирует стадию Рубедо.

В «Лигейе» тема воскресения связана и с египетской культурой. Эдгар По сравнивает главную героиню с египетской богиней: «Аштофет языческого Египта председательствовала, как говорят, на свадьбах, сопровождавшихся мрачными предзнаменованиями, нет сомненья, что она председательствовала на моей» [б: 141]. В углах комнаты в аббатстве в Англии «возвышаются гигантские саркофаги из черного гранита из царских могил Люксора» [б: 159].

Неслучайно Эдгар По вдохновляется мистическим Египтом. Александрия считается колыбелью алхимии. Пифагор, к которому часто обращается автор, изучал математику у египтян. Египет также связан с культом смерти и мумификацией. Египтяне верили в возрождение души – смерть была для них продолжением земного существования.

На стадии Погребения Лигейя проходит через символический обряд мумификации. На это указывают символы из её стихотворения: «червь искаженный багряную кровь ненасытно сосёт», «сидят Серафимы, в покровах, и плачут», «заоблачной музыки слышится стон», «вернуться в исходную точку, в святилище бед», «саван зловещий падает вниз» [б: 154-155]. После помещения в саркофаг (сосуд) девушка возрождается: «Отшатнувшись от моего прикосновения, она уронила со своей головы развязавшийся погребальный покров, и тогда в волнующей атмосфере комнаты обрисовались ее длинные разметавшиеся волосы; они были чернее, чем вороновы крылья полночи» [б:

169]. Погребальный покров становится символом льняной ткани, в которую древние египтяне заворачивали мумию. На протяжении всего рассказа автор часто делает акцент на волосах Лигейи: «роскошные локоны с природными завитками, с отливом» [6: 142]. Возможно, что По отождествляет Лигейю с египетской богиней усопших Нефтидой. «Локонами Нефтиды» иногда называли полоски льна, используемые при бальзамировании. Интересно, что Нефтида считалась не только богиней небытия, но и возрождения. Она сочетала в себе две противоположности мироздания.

Воскресение Лигейи сопровождается странными звуками: «движениями среди занавесей», игрой теней, что навеивает мысли о древнеегипетских погребальных обрядах. Герой видит трепет на губах возрождающейся Лигейи: «Минуту спустя они слегка раздвинулись, открывая блестящую линию жемчужных зубов». [6: 167]. Здесь заметна параллель с египетским ритуалом «Отвержение уст», который заключался в открывании рта мумии жрецом для продолжения жизни в загробном мире. Египетские алхимики считали, что люди обладают двумя телами – физическим (Хат) и духовным (Ка). Трансформация тела Ка – это суть египетской алхимии. Двойственность мироздания воплощается у По в образе двойника. Процесс трансмутации души мы наблюдаем, когда Лигейя возрождается в теле Ровены. В своих метаморфозах она побеждает смерть. Это слияние духа и материи – создание Философского камня.

Можно предположить, что Лигейя проходит через алхимические стадии, которые в мистической литературе носят названия «Нигредо», «Альбедо» и «Рубедо». Душа героини предстаёт сосудом, в котором свершается герметический космос. В алхимии процесс приготовления философского олицетворял и духовную трансформацию адепта. Преодолев смерть, Лигейя достигает состояния совершенства.

Таким образом, обращение к алхимическим источникам у Эдгара По связано с попыткой осмыслить пограничное состояние между жизнью и

смертью. В рассказе «Лигейя» писатель использует мистические символы, чтобы создать атмосферу таинственности и выразить идею перерождения.

Литература

1. Андреэ Валентин «Химическая свадьба Кристина Розенкрейца», 1616 г. [Электронный ресурс] // URL: <https://booksonline.com.ua/view.php?book=152524> [Дата обращения: 01. 02. 22].
2. Египетская алхимия. [Электронный ресурс] // URL: <https://studfile.net/preview/6147764/page:7/> [Дата обращения: 18. 02. 22].
3. История ворона, семейный герб. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.houseofnames.com/raven-family-crest> [Дата обращения: 08. 03. 22].
4. Нефтида: «черная сущность Исиды» или богиня жизни? [Электронный ресурс] // URL: <https://archeonews.ru/neftida> [Дата обращения: 22. 02. 22].
5. Николя Фламель «Алхимия. Руководство по изготовлению философского камня». [Электронный ресурс] // URL: <https://r7.rbook.top/book/19603647/read/page/24/> [Дата обращения: 08. 03. 22].
6. Эдгар Аллан По. Страшные рассказы. – М.: Рипол классик, 2016. – 224 с.
7. Эдгар Аллан По. Элеонора. [Электронный ресурс] // URL: <http://lib.ru/INOFANT/POE/eleonora.txt> [Дата обращения: 05. 01. 22].
8. Barton Levi St. Armand, «Usher Unveiled: Poe and the Metaphysic of Gnosticism» from Poe Studies. [Электронный ресурс] // <https://www.eapoe.org/pstudies/ps1970/p1972101.htm>
9. Dolores Romero López «El trans fondo ocultista del cuervo: desde su simbolismo poético a los topoi modernistas». [Электронный ресурс] // URL: <https://revistas.ucm.es/index.php/ILUR/article/view/43048>

Popova A. S.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

THE ROLE OF MYSTICAL SYMBOLS IN COMPREHENSION OF LIFE AND DEATH IN THE STORY «LIGEIA» BY E. POE

The work was carried out under the guidance of Koroleva V.V., Doctor of Philological Sciences, associate professor
Abstracts. This article aims to investigate the role of alchemical symbols in Edgar Allan Poe's story «Ligeia». The author's appeal to mystical images is connected with an attempt to comprehend the borderline state between life and death.

Keywords: Edgar Allan Poe, alchemy, hermeticism, doppelganger, death, revival, raven, Great Work, Philosopher's Stone, Ancient Egypt.

Притомская А.Р.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАТЕГОРИИ УЖАСНОГО В РАССКАЗЕ

ЭДГАРА ПО "LIGEIA"

Работа выполнена под руководством Королевой В.В.,

докт. филол. наук, доц.

Аннотация. В статье исследуется репрезентация эстетической категории ужасного в рассказе Эдгара По "Ligeia", которая представлена сочетанием классических для готической литературы образов и приемов (портрет, интерьер, призрак и др.), а также индивидуально-авторских (египетская стилизация, символика цвета, прием ненадежного рассказчика и др.).

Ключевые слова: ужас, готическая литература, символизм цвета, образ.

Одним из центральных эмоциональных состояний в творчестве Эдгара По является страх (ужас): страх перед сверхъестественным, страх потери, страх перед непознанным. На этот факт обращали внимание Д.Кеннеди [2], А.Сардар [5] и другие. Страшное в творчестве американского автора приобретает значение ужасного и имеет разные формы воплощения. Э.По передает это эмоциональное состояние с помощью определенных художественных приемов, анализ которых на примере рассказа «Лигейя» представляется актуальным.

Прежде всего, состояние страха создается за счет портретного описания героев. Например, в портрете загадочной Лигейи проявляется нечто тревожное: она высокая и до крайности худая («emaciated»), ее кожа бледная, как мрамор («marble»). Протагонист описывает внешность женщины как опиумный бред, — «an opium-dream» [4] — что может быть связано как с фантазмагоричностью портрета, так и, метафорически, с болезненным цветом ее кожи. Особое внимание привлекают глаза Лигейи, имеющие не свойственный человеку оттенок («the most brilliant of black» [4]) и размер («They were...far larger than the ordinary eyes of our own race» [4]). Необыкновенным сиянием отличаются и зубы женщины, их описание отсылает

читателя к другому пугающему персонажу По, Беренике («the teeth glancing back, with a brilliancy almost startling, every ray of the holy light» [4]). На этом странности в портрете героини не заканчиваются. По словам протагониста, волосы Лигейи не просто черные, как вороново крыло («the raven-black»), а имеют по-настоящему мифический гиацинтовый оттенок («hyacinthine!»).

Важную роль для создания чувства страха играет описание места действия. После смерти Лигейи герой поселяется в пустующем аббатстве. Образ уединенного безлюдного старинного здания также является компонентом ужасного, в его описании автор использует яркие эпитеты «gloomy» и «dreary». Не менее тревожное впечатление производит и интерьер аббатства. Особую роль играет описание комнаты, которая становится соучастницей разворачивающихся в ее стенах событий. Помещение имеет символическую в оккультизме пятиугольную форму («pentagonal in shape»), а внутри располагаются гротескные для жилого помещения предметы, например, черный саркофаг («a gigantic sarcophagus of black granite» [4]). Все в интерьере комнаты призвано оттолкнуть, напугать, вывести из равновесия: будь то окна, едва пропускающие свет («and tinted of a leaden hue»), дубовые потолки («of gloomy-looking oak») или железная люстра. Обстановка помещения фантазмагорична и неуютна («a semi-Gothic, semi-Druidical device»), автор описывает ее с помощью эпитетов с негативной коннотацией: «ever accursed», «ghastly», «gloomy-looking», «most grotesque», а «serpent vitality». Протагонист же описывает свои ощущения от нахождения в помещении так, словно оно каким-то образом потворствует происходящему. Комната персонифицирована, она оживает, а наполняющие ее предметы взаимодействуют с персонажами. Наиболее ярко это можно проследить на примере штор, которые пребывали в бесконечном движении и описываются как некие чудовища, окружающие стоящего в комнате («they bore the appearance of simple monstrosities» [4]). Комната также всегда полна звука и движения неизвестной природы.

Особое место в изображении ужасного в рассказе занимает символика цвета. В тексте можно выделить три наиболее часто упоминаемых цвета в

различных вариациях: черный, красный и золотой. Значение цветов может быть рассмотрено с точки зрения двух парадигм: христианской, к которой Эдгар По, несомненно, принадлежал и взгляд на цвет в Древнем Египте (поскольку упоминания этой культуры можно встретить как в творчестве автора в целом, так и несколько раз в тексте «Лигейи»). Черный в рассказе встречается в двух ипостасях: это черные глаза Лигейи, отражающие ее необыкновенные личностные качества, и черное ложе в аббатстве. С точки зрения европейской культуры черный — это цвет траура, смерти или же зла. Лигейя воскресает на черном — «ebony» — ложе. В культуре Древнего Египта, к которой По питал особый интерес, черный сопровождает погребальные ритуалы и символизирует возрождение из мертвых [2]. В данной парадигме Лигейя уже не является «злом», она просто завершает виток своего жизненного цикла и переходит в новый.

Далее следует красный цвет, который встречается в описании крови — «ruby drops» — или в описании таинственного нечто из стихотворения Лигейи — «blood-red thing». Красный в культуре Древнего Египта также связан со смертью, а еще с гневом и наказанием: он символизирует отчаянную потребность Лигейи в жизни и ее злость в связи с утратой возможности продолжать жить [1]. Красный воздействует негативным образом и на европейского читателя, как цвет крови, особенно в тревожном для человеческой психики сочетании с черным.

Третий цвет — золотой, часто встречающийся в интерьере аббатства. В культуре Древнего Египта он связан не только с культом солнца, но и является важнейшим атрибутом погребальных обрядов, золотые предметы сопровождали умерших в загробный мир [1]. Позолоченные детали интерьера в комнате протагониста вкупе с пятиугольной формой комнаты и черным саркофагом буквально указывают на то, что комната — это помещение для ритуального погребения, но окончательной смерти для египтян, как известно, не существовало. Такой символизм предсказывает дальнейший сюжет рассказа

и является важным элементом ужасного, в особенности, если учитывать, что эта комната является спальней.

Для создания чувства страха и беспокойства Э. По прибегает к приему ненадежного рассказчика. На протяжении сюжета читатель не получит однозначного ответа, происходит ли что-то из описанного в реальности или дело в наркотической зависимости протагониста («I had become a bounden slave in the trammels of opium, and my labors and my orders had taken a coloring from my dreams» [4]). В напряжении читателя держит и то, что опиумный бред героя может как получить развязку в виде воскресшей Лигейи, так и может закончиться, не получив своего апогея. В сюжете также присутствует нечто загадочный объект, имеющий характеристики призрака («some palpable although invisible object» [4]). Он вызывает дискомфорт у персонажей. Автор не называет данное явление, не дает ему определения. Тайна сверхъестественного толка возникает в рассказе вместе со экстраординарными событиями, протагонист пытается решить ее, автор описывает это с помощью параллелизма из риторических вопросов («Could it, indeed, be the living Rowena who confronted me? Could it indeed be Rowena at all — the fair-haired, the blue-eyed Lady Rowena Trevanion of Tremaine?» [4]). В развязке, в наивысшей точке сюжета, стиль письма становится лихорадочным, передавая бессвязные мысли до смерти напуганного протагониста: «can I never — can I never be mistaken — these are the full, and the black, and the wild eyes — of my lost love — of the lady — of the LADY LIGEIA» [4], но ответа читатель так и не получает. Автор не вмешивается в речь рассказчика и читатель, наравне с последним, остается в неведении относительно природы мистических событий в аббатстве.

Также в тексте присутствует подробное описание трупа: «the pale fingers became of the transparent waxen hue of the grave, and the blue veins upon the lofty forehead swelled and sank impetuously with the tides of the gentle emotion» [4]. При этом рассказчик находится в полном одиночестве перед смертным ложем возлюбленной, рассматривая ее остывающее тело («I sat alone, with her shrouded body» [4]). Позже труп начинает проявлять признаки разложения, пугающие

для обычного человека, — «a sob, low, gentle, but very distinct» — и словно бы оживает. Вкупе с намеками на возможное воскрешение это создает непередаваемое напряжение.

Квинтэссенцией же ужасного является восставшая леди Лигейя. Не просто воскресшая, а занявшая чужое тело. В тексте присутствуют намеки на ее сверхъестественную сущность, возможно, вампирскую (обращение Ровены посредством крови). Пугающее в образе Лигейи создается не столько ее inferнальной природой, сколько ее «злом», ведь она доводит Ровену до смерти, и бессмертием, ведь такое «зло» невозможно убить. Рассказчик прерывает свое сбивчивое повествование на самом интересном месте, так что читателя пугает и повисший в воздухе вопрос о его судьбе и о дальнейшей бытности леди Лигейи.

Так как история передана протагонистом-рассказчиком, автор использует глаголы со значением «пугать, внушать ужас» различной стилистической окраски, которыми герой описывает свои собственные эмоции от происходящего. Это глаголы «appalled», «dreaded», либо их причастия «a dissolution more appalling» [4]. В тексте встречаются и прилагательные с тем же значением: «the least terrible, the least consuming; terrific, fearful». Наиболее частотной частью речи остается существительное. По описывает ужас синонимами с различной стилистической окраской: «fear», «anxiety», «terror» («by the terror»), «awe». Для усиления воздействия на читателя и для наиболее полного отражения эмоций протагониста По прибегает к связке существительное + прилагательное: «a species of unutterable horror and awe», «the unspeakable horrors» и сочетанию существительное + существительное для выражения крайней степени ужаса: «an agony of superstitious terror», «in extremity of horror». Ужасное в рассказе По относится к сфере трансцендентального, потустороннего, доступного для восприятия лишь посредством органов чувств.

По использует также средства невербальной коммуникации, описывая психическое и физическое проявление ужаса как эмоции. От страха персонажи

бледнеют: «But a deadly pallor, overspreading her face» [4], падают в обморок: «She appeared to be fainting», что говорит об интенсивности переживаемого ими страха. Протагонист теряет способность мыслить и видеть: «I felt that my vision grew dim, that my reason wandered», «there was a mad disorder in my thoughts — a tumult unappeasable», и даже двигаться: «I trembled not — I stirred not, the demeanor of the figure, rushing hurriedly through my brain, had paralyzed — had chilled me into stone» [4]. Читатель вольно или невольно заражается страхом персонажей, сочувствует им.

Особое внимание необходимо уделить стихотворению Лигейи, прочтенному на смертном одре, которое встроено в сюжет и является предсказанием последующих событий – «the curtain», «a funeral pall, comes down with the rush of a storm» [4]. Стихотворение, содержащее пугающие образы красного хищного нечто, духов и ангелов, также призвано напугать читателя.

Таким образом, категория страшного в рассказе Эдгара По «Ligeia» представлена классическими для готической литературы образами и приемами (портрет, интерьер, призрак и др.), а также индивидуально-авторскими (египетская стилизация, символика цвета, прием ненадежного рассказчика).

Литература

1. Лазутина, Т. Символика цвета в искусстве Древнего Египта // Теория и практика общественного развития / Издательский дом ХОРС (Краснодар), 2015. С. 273–275.
2. Седова, О. Религия Древнего Египта сквозь призму цвета // Вопросы истории / Март. 2010. № 3. С. 131–139.
3. Kennedy, J. Gerald. Poe, «Ligeia», and the Problem of Dying Women // *New Essays on Poe's Major Tales* / edited by Kenneth Silverman, Cambridge University Press, 1993. С. 119–120.
4. Poe, Edgar Allan. Ligeia. URL: <https://americanliterature.com/author/edgar-allan-poe/short-story/ligeia> (дата обращения: 5.04.2022).
5. Sardar, A. Poe's Unity of Effect and the Uncanny // *English Language and Literature Dissertation* / University of Westminster, July. 2019.

Pritomskaya A.R.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

**REPRESENTATION OF THE CATEGORY OF THE TERRIBLE
IN EDGAR POE'S SHORT STORY "LIGEIA"**

The work was carried out under the guidance of Koroleva V.V., Doctor of Philological Sciences, associate professor

Abstracts. The article explores the representation of the aesthetic category of the terrible in Edgar Poe's story "Ligeia", which is represented by a combination of classical images and techniques for Gothic literature (portrait, interior, ghost, etc.), as well as individual author's (Egyptian stylization, color symbolism, unreliable narrator technique, etc.).

Keywords: horror, gothic literature, symbolism of color, image.

Скотникова Е.Ю.

*Владимирский государственный университет
имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых*

ЛОКУС «МОСТ» В НОВЕЛЛЕ ВАЛЕРИЯ БРЮСОВА

«ПОД СТАРЫМ МОСТОМ»

Работа выполнена под руководством Королевой В.В.,

докт. филол. наук, доц.

Аннотация. Статья посвящена исследованию локуса *мост* в новелле Валерия Брюсова «Под Старым мостом». В работе исследуется образ «моста», как места для временного убежища главного героя, анализируется противопоставление поведения героев новелл во время пребывания под Старым мостом и вне привычной обстановки.

Ключевые слова: локус «мост», локус «дворец», контраст, В. Брюсов.

Исследованиям художественного пространства в литературных произведениях посвящены работы М.М. Бахтина [1, с. 234-407], В.Н. Топорова [6, с. 259-367], Д.С. Лихачева [4, с. 7-9.] и других научных деятелей. Термин «локус» в контексте филологических исследований первым начал употреблять М.Ю. Лотман, который обратил внимание на то, что «локус» в художественном тексте представляет собой закрытое пространство, конкретный город или место из реальной действительности, в рамках которого существует один из героев произведения [6, с. 10]. В последнее время появилось ряд исследований, которые обращают внимание на значимость определенного локуса для понимания смысла произведения (В.В. Королева [3], В.Ю.Прокофьева [7] и др.).

Ярким примером локуса является «мост» в новелле Валерия Брюсова «Под Старым мостом». В центре повествования – любовь аристократа Антонио и нищей девушки Марии, которая зарабатывает себе на хлеб, прося милостыню. Старый мост – это локация, где происходят основные действия в новелле, а также место, которое становится временным убежищем для главного героя – Антонио: «Антонио спустился по крутому скату реки и стал на илистом берегу. В это время луна поднялась из-за горизонта, и волны обагрились; осветился

даже суровый Старый мост. Антонио показалось, что перед ним совершилось чудо» [2, с. 290].

Казалось бы, что выхода из ситуации у главного героя совсем не осталось: возвращаться в замок короля он не хотел, но и пристанища для временного пребывания в городе он не мог найти. Но, как отмечает автор новеллы «свершилось чудо» – Антонио находит себе место, чтобы укрыться от холодного и знойного ветра хотя бы на одну ночь.

Изначально в тексте можно заметить, что мост противопоставлен его прежнему дому - дворцу: «То была глубокая ниша, врезавшаяся в стену моста наискось. В ней было тепло и даже почти не сыро. Антонио упал на камни, и тотчас же его охватило забытье» [2, с. 291]. Локус «мост» становится символом его нового дома, где царит некое спокойствие, уют и гармония: «Здесь на полу лежали связки соломы, а вход можно было задвигать тяжелым камнем. Антонио увидал в этом убежище подобие хозяйства – маленький котелок, таган, кружку» [2, с. 292].

С развитием сюжетной линии в новелле развиваются и отношения между Антонио и Марией, «хозяйкой» Старого моста. Главный герой постепенно забывает о своей прежней жизни, и вливается в новую, до этого совершенно чуждую для сына короля: «Город кипел жизнью, но Антонио чувствовал, что он уже не принадлежит этой жизни, что он вступает в какой-то новый причудливый мир... Началась однообразная тихая жизнь, но полная какой-то странной прелести... В этих грезах все реже и реже мелькали пышные залы дворца и прежние друзья принца Антонио» [2, с. 293-294].

Локус «моста» в новелле В. Брюсова обладает свойствами расширения пространства и выступает в качестве локального места, которое может существовать вне времени. Именно под Старым мостом у героя складываются идеальные отношения с возлюбленной Марией, и формируется новое представление о жизни, любви и взаимоотношениях с партнершей.

У Антонио мост ассоциируется со счастьем, любовью, домом и уютным местом, которое на время заменяет ему роскошные комнаты дворца, пышные

залы и праздничные вечера в замке. Новая жизнь для Антонио становится будто сном, в котором он утопает в размышлениях, не замечая того, что происходит в действительности: «Мария шла в город, Антонио же за городской вал, на берег моря. Там он ложился на песок и целыми часами любовался на бег волн, отдаваясь своим грезам» [2, с. 294].

Постепенно в новелле можно заметить, что мир реальный переходит в мир идеальный. Локус «мост» романтизируется – из старого, сырого и неприятного места он превращается в уютное жилище, где Антонио и Мария мечтает провести всю свою жизнь: «Эта ниша будет для нас самым роскошным свадебным покоем, эта постель – ароматнейшим брачным ложем» [2, с. 296].

Другим локусом в новелле является «дворец», который также играет важную роль в развитии отношений между Антонио и Марией. Для Антонио дворец – это место его семьи, место, где он родился и где в дальнейшем становится королем. Антонио лишь на время решает отказаться от разных привилегий, хороших условий, приятной обстановки и променять все это на временное убежище, пристанище для жилища – мост. Но, как только жизнь дает ему шанс вернуться к прежней «красивой обстановке», герой, не раздумывая возвращается, казалось бы, забывая о том, как он был счастлив все это время, находясь с Марией под Старым мостом: «Как сновидение, исчезла недавняя жизнь в трущобах столицы, воскресла пышность и роскошь, быстрой вереницей промчались дни торжеств и всеобщего поклонения. Это было опьянение властью и лестью, в котором погас бледный образ молоденькой девушки, проводившей ночи под сводом Старого моста» [2, с. 297].

Но, несмотря на развлечения, роскошь и красоту убранства Антонио не ощущает себя как прежде счастливым и любимым человеком во дворце, ему не хватает того уюта и идеализированной любви, которые были у него с Марией: «Пронесся первый шум празднеств, началась обычная дворцовая жизнь... Никто не замечал, что странная тоска теснила Антонио. Напрасно он старался забыть то в усиленных занятиях, то в шумных пирах. Ему кого-то

недоставало на троне, душа жаждала чего-то, искала – и вот среди ночи он услышал ответ, подсказанный воспоминаниями: – Мария» [2, с. 297].

Для Марии же дворец становится совершенно чуждым и чем-то непривычным, что отталкивает ее и наводит только на грустные размышления. В ее поведении можно проследить, как проявляется ее личная неспособность жить в другом мире, мире реальном (локус «дворец»), а не в мире идеальном (локус «мост»): «Я не могу, государь... Я как в тюрьме. Я ничего не смею, ничего не знаю» [2, с. 300]. Мария совершает неожиданный поступок – решается сбежать из дворца из-за того, что чувствует себя несчастной в этой обстановке – ее нового дома. Ей было ближе к душе старое место – «мост», которое служило для нее местом укрытия от всех несчастий долгое время. Для героини любовь была неким спасением в экстремальных ситуациях, тогда это чувство помогало сохранить человеческое достоинство, жить полной жизнью, а не существовать, но вдали от подобных испытаний, постоянного укрытия (локуса «мост») у Марии не находится сил для любви: «В этот день Мария сильнее, чем когда-либо, чувствовала себя несчастной; ее страшило то, что она должна занять неподходящее ей место, и то, что вообще надо было решиться на такой шаг, как замужество» [2, с. 299].

Стоит отметить, что автор выстраивает четкую оппозицию между двумя локусами «мост» и «дворец», которые по своему изначальному предназначению противоположны, но иначе. Дворец – роскошное место, в котором мечтает жить практически любой герой произведений, под мостом же не все нищие решились бы остаться для ночлега. Но и для Антонио, и для Марии Старый мост становится романтическим местом, вне которого они не могут развивать свои отношения. Поэтому мир их идеальной мечты не может существовать вне реальности.

Таким образом, локус «мост» в новелле Валерия Брюсова выступает в качестве символа нового дома, места для временного укрытия от различных проблем и локации для создания чистых любовных отношений. Сам автор в качестве описания локуса использует следующие синонимы: комната, жилище,

нора, приют, ниша, убежище. Кроме того, в новелле четко противопоставляются поведение главных героев в привычной для Марии обстановке – под Старым мостом, и новым чуждым для нее местом – дворцом.

По словам В.В. Королевой, в рассказе «Под старым мостом» «раскрывается проблема механизации жизни и человека, которая основана на идее утраты духовности обществом, падении его нравов и проявляется в оппозиции живое – неживое»[4, с.115]. Не случайно мост приобретает черты живого существа: «Старый мост задремал». Брюсов изображает общество погрязшим в пороке. Социальный статус в нем ставится выше, чем любовь.

Локус «мост» остается близким и привычным только для Марии, не смотря на то, что взамен ей предлагалось стать женой нового короля – Антонио. Мария не решается на этот поступок и сбегает вопреки своим искренним чувствам и любви к Антонио.

В конце новеллы локус «мост» ассоциируется с образом недостижимой мечты, героиня исчезает там, как в затерянном пространстве: «Настал вечер, а затем ночь. Летние звезды медленно выплыли из лазури. Туман колыхнулся воздушным шатром. Смолкли последние шумы, и Старый мост задремал» [2, с. 301].

Литература

1. Бахтин, М.М. Формы времени и хронотопа в романе: очерки по исторической поэтике // Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1975. – С. 234-407.
2. Брюсов, В.Я. Рассказы и повести [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://viewer.rusneb.ru/ru/rsl01005434463?page=1&rotate=0&theme=white>.
3. Королева, В.В. Локус «лес» в рассказе Л. Андреева «Бездна» (1900) // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: сборник материалов Международной научно-практической конференции / В.В. Королева. – Чебоксары: «Ларутайру» («Среда») издательство сурчѐ, 2021. – С. 257-259.
4. Королева, В.В. Гофмановский комплекс в цикле рассказов и драматических сцен В. Брюсова «Земная ось». / В.В. Королева // Вестник Костромского государственного университета –Кострома, 2019. – Т.24. – №3. – С.113-120. – 0,8 п.л.

5. Лихачев, Д.С. Художественная среда литературного произведения // Симпозиум «Проблемы ритма, художественного времени и пространства в литературе и искусстве». Тезисы и аннотации / Д.С. Лихачев. – Л.: Советский писатель, 1970. – 73 стр.
6. Лотман, Ю.М. Проблемы художественного пространства в прозе Н.В. Гоголя // Труды по русской славянской филологии / Ю.М. Лотман. – Тарту, 1968. Вып. 202. С. 10.
7. Прокофьева В.Ю. Категория пространство в художественном преломлении: локусы и топосы // Вестник Оренбургского государственного университета. 2005, №2, 87-94.
8. Топоров, В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: исследования в области мифопоэтического: Избранное / В.Н. Топоров. – М.: Прогресс; Культура, 1995. С. 259-367.

Skotnikova E.Yu.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

LOCUS «BRIDGE» IN BRUSOV'S NOVEL «UNDER THE OLD BRIDGE»

The work was carried out under the guidance of of Koroleva V.V., Doctor of Philological Sciences, associate professor

Abstracts. The article is concerned with study of locus «bridge» in Brusov's novel «Under the bridge». This paper examines bridge's image as a place for the temporary shelter of the main character. It analyses a contrast of the characters' behavior of the novel during their presence under the old bridge and out of their usual environment.

Keywords: locus «bridge», locus «palace», contrast, Valery Brusov.

Триморук Е.Д.

Приднестровский государственный университет

имени Т. Г. Шевченко,

Молдова

ЛИРИЧЕСКИЙ ГЕРОЙ В СБОРНИКЕ К.Д. БАЛЬМОНТА

«ГОРЯЩИЕ ЗДАНИЯ»

Работа выполнена под руководством Заяца С.М.,

докт. филол. наук, проф.

Аннотация. В стихотворном сборнике К.Д. Бальмонта «Горящие здания» заявлен образ лирического героя, как одна из основополагающих тем творчества поэта. Его герой находится вне времени, в мгновениях, он в состоянии постоянных противоречий и изменчивости, взлетов и падений. Лирическая маска героя К.Д. Бальмонта парадоксален и противоречив. При этом остается в вечности перетекающих мгновений.

Ключевые слова: вневременность, лирический герой, лирическое Я, мгновение, маска, поэтика, мифотворчество

Люблю я не тебя, а твой прообраз вечный...

В.Я. Брюсов

До переломной книги К.Д. Бальмонта «Горящие здания» (1900), в котором было 131 стихотворение, выходят три сборника: «Под северным небом» (1894), «В безбрежности» (1895) и «Тишина» (1898). Они объединены в одну – Первую. Исходя из этого, Бальмонта, безусловно, можно назвать плодовитым автором. Это подтверждают и современники поэта (В. Брюсов, Ю. Балтрушайтис, М. Волошин, Вяч. Иванов), и его исследователи (Ин. Анненский, К. Азадовский, П. Куприяновский, Н. Молчанова). Как замечает вторая супруга Бальмонта, Е.А. Андреева-Бальмонт, он мог писать по несколько стихотворений в день.

Ко времени публикации сборника «Горящие здания» К.Д. Бальмонту 31 год. И важно то, что в них проявляются черты лирического героя, который воплотится и выразится в «Горящих зданиях» во весь голос, и не утихнет вплоть до «Будем как Солнце» (1903) и «Только Любовь» (1903), считающиеся вершиной в поэтическом наследии Бальмонта. Впоследствии он не утратит

своей интенсивности и трудолюбия, но три книги, вышедшие на рубеже веков, представляются знаковыми. Ошибочно считать, что в дальнейшем творчестве К.Д. Бальмонта мы слышим «перепевы» и «повторения» самого себя. Но, как замечает Т.С. Петрова, современные исследования творчества Бальмонта убедительно доказывают, что вывод, принятый в советское время, не подтверждается фактами. Динамика и диалектика бальмонтовского творчества, включая зарубежный период (насколько позволяют доступные тексты), очевидно прослеживается в работах Н.А. Молчановой, П.В. Куприяновского, М.В. Марьевой, Т.С. Петровой, О.В. Епишевой, Р. Бёрда, Н.П. Крохиной и др.: «...преодоление скованности, инертности духа предстаёт в «Горящих зданиях» необходимым условием для внутреннего движения, для приближения, пусть к непознаваемому, но необходимому и зовущему высокому идеалу.[5:11].

Однако прежде чем перейти к «Горящим зданиям», необходимо рассмотреть, какие мотивы выявляли лирического героя Бальмонта. В сборнике «Под северным небом» лирический герой стремится вырваться из-под тяжести, мглы и тоски, но пока они выражают «общесимволистские» мотивы [4:39]. В «Безбрежности» Бальмонт пытается обрести свой «путь» в «пещерах» и «лабиринтах», хотя сборник открывается ключевым стихотворением «Я мечтою ловил уходящие тени», где впервые заявлено отношение Бальмонта к символизму: поэзии «намёков и недомолвок». И в нем уже заметно, как скажет впоследствии В. Брюсов «поэзия запечатленных мгновений». Перефразируя Ю.П. Тынянова, писавшего о лирическом герое Блока, Бальмонт – это самая большая лирическая тема Бальмонта [6:118-119]. Если первого *окружала легенда*, то второй сам ее создавал. И на первый план выходит именно лирический герой, лирическое Я, лирическая маска. Бальмонт-человек и Бальмонт-поэт словно сливаются воедино, и трудно их различить, так что лирический герой выступает на первый план, что парадоксально. Лирический герой сборника «В безбрежности» словно предчувствует приближение основного мотива – мотива мгновения, мотива мимолетности, мотива мига, пока же проявленное в коротком импульсе. В.Я. Брюсов замечает переменчивое

состояние души лирического героя Бальмонта. Не случайно до сборника «Горящие здания» основными символами в творчестве Бальмонта будут Солнце и Ветер, которые в сборнике «Тишина» усложнятся. Куприяновский и Молчанова отмечают, что Бальмонт многое брал не рассудком, а чувством: доказательства, как он подчеркивал, ему не требовалось [4:62]. И в одном из писем к Урусову, который не успел ответить, Бальмонт выражает свое кредо: «Я хочу причаститься к противоречиям мира, чтобы понять их». Лирическому герою Бальмонта «причаститься» удастся.

В книге «Горящие здания» мотив мгновенности чувствуется с большей интенсивностью. Хотя слово «горящие», как часть речи, относится к действительным причастиям, что говорит о вневременности происходящего – здания горят до сих пор. Сравним с пастернаковской «Свеча горела на столе». Как мы видим, свеча «горела» употреблено в прошедшем времени, т.е., она потухла. «Горящие здания» относятся к вневременности происходящего. И эта вневременность антиномична мотиву мгновения. И в чем же она проявляется? Читаем стихотворения из книги «Горящие здания»:

«Я в облаках моей мечты <...>/ И я ничто – зверям незрячим, / Но зренью светлых – я расцвет» («Мои враги», с.115);

«Я делаюсь мгновеньями во власти всех вещей, / И с каждым я, пред каждым я, и царственно ничей». («Во власти всех вещей», с.144);

«Я пройду толпу видений, <...> Я пройду, как дух могучий» («Папоротник», с.162).

Характерно, что условное «всё» противопоставляется четкому «ничто», «ничей». Вспомним тот же стих «Я мечтою ловил уходящие тени». Лирический герой живет в этих мечтах, переживает эти мгновения и словно видит их как человек, подверженный синестезии. Только мгновения приобретают не определенный оттенок (*с определенностью, с конкретикой, с точностью у Бальмонта, как автора намеков и недомолвок много вопросов – курсив Е.Т*), но характерные черты, воспринимаемые только лирическим героем Бальмонта. Там, в мечтах, в мгновениях, в видениях он выстраивает *свой мир*, который

лишен системы координат и географии. В большей степени, как нам представляется, Бальмонт-лирик – это *поэт ощущений*, наваждений, желаний. Лирический герой Бальмонта находится вне сфер земной жизни, изучая только струны своей души. Его видение и мгновения, его видение мгновений, его мгновенные видения обретают известный лирический образ, как сон. В целом, еще И.Ф. Анненский в критической статье «Бальмонт-лирик» выявил основные черты лирического героя Бальмонта: «Стих неотделим от лирического я, это его связь с миром, его место в природе; может быть, его оправдание. Я поэта проявило себя при этом лишь тем, что сделало стих *изысканно-красивым*». И «Я [Бальмонта] измеряется для нового поэта не завершившим это Я (*курсив Е.Т.*) идеалом или миропониманием, а болезненной безусловностью мимолетного ощущения»[1:16].

«Я видел сон, не все в нем было сном» («Смертию – смерть», с.174)

«Я как сон пред тобой, я как сон голубой, <...> / Я как шорох весны, я как вздох тишины, <...> / Я как легкий ковыль, как цветочная пыль, <...> / Я как летняя мгла, что светла и тепла» («Хлопья тумана», с.124-125)

Видение сна и ощущение себя сном, или во сне не случайны, так как Бальмонт переводил Кальдерона, и его пьесу «Жизнь есть сон» знал хорошо. И это восприятие себя во сне, теряя физическую форму, порой может и напугать, и надоесть. Якобсон пишет: «Лирический импульс, как мы уже говорили, задается «я» («мною») поэта. В метафорической поэзии образы внешнего мира должны резонировать этому первоначальному импульсу, переносить его в другие планы, устанавливая сеть соответствий и императивных подобий в многомерном космосе: лирический герой пронизывает все измерения бытия, и все эти измерения должны совместиться в герое»[9:328-329]. Эйхенбаум словно подтверждает: «...в области лирического материала, в области тематики, совершенно отступление, аналогичное тому, которое мы видели в лексике. Темой делается самая профессия поэта — она приобретает характер определенной позы, маски или роли» [7:57].

«Я устал от нежных снов <...>/ Я хочу порвать лазурь / Успокоенных мечтаний. /Я хочу горящих зданий. / Я хочу кричащих бурь! <...> Я хочу иных бряцаний <...> Я хочу кинжальных слов!» («Кинжальные слова», с.117-118)

«Я хочу быть первым в мире, на земле и на воде, / Я хочу цветов багряных, мною созданных везде. <...> /Я хочу, чтоб мне открылись первобытные леса». («Как испанец», с.119)

Характерен часто упоминаемый глагол в первом лице – «хочу». Стоит отметить, что лирический герой, как синоним лирическому Я Бальмонта, может выражаться и в односоставных определенно-личных предложениях, когда лирическое Я в силу сохранения ритма не проговаривается, но подразумевается. Такие стихи, хоть и крайне редки, но они есть. Б.М. Эйхенбаум замечает, что Бальмонт не чувствует разрыва между стихиями и человеком: «От небесного потока до малой капли, от громовой молнии — до малой свечечки человеческого мышления... Человек есть капля, и человек есть Море». Такова его метафизика. Но филологическая его терминология сбивчива, цельность мистического отношения к слову не выдержана. Слово для него — то чудо, то волшебство; то он цитирует Эдгара По (о «физическом могуществе слов») и находит, что словом «мы меряем вселенную и царим над стихиями», то приписывает слову силу не действительную, а познавательную, силу *угадания* [8:324].

«Я буду лобзать в забвении» («Я сбросил ее», с.120);

«Я буду ждать тебя мучительно, / Я буду ждать тебя года» («Я буду ждать», с.126);

«Я хотел бы тебя заласкать вдохновением, <...> / О, я буду воздушным и нежно внимательным, <...> / Я тебя обожгу поцелуем томительным». («Опять», с.125).

Снова встречаем глаголы «хочу» и «буду», что еще раз подчеркивает его лирического героя. «Лицо поэта в поэзии — маска» [7:146]. И эта маска-лицо, как и лирический герой, как считали ранее, как будто сливаются в одну – Я Бальмонта. Но это утверждение в свете современных исследований не может

подаваться как абсолютное. Без учёта открытий М.Марьевой в сфере формирования лирического героя у Бальмонта, его полифонизма, без понимания особенностей субъектной сферы (в частности, в кн. «Будем как Солнце»)рассматривать проблему бальмонтовского лирического героя, как замечает бальмонтовед Т. Петрова, уже невозможно.

«Я окружен огнем кольцеобразным <...> / Я гибну. Пусть. Я вызов шлю судьбе. / Я смерть свою нашел в самом себе. / Я гибну скорпионом – гордым, вольным» («Скорпион», с.123)

«Я один в просторах, где умолкло время, / Не с кем говорить мне, не с кем, кроме Бога». («Белая страна», с.174)

Вечное окружение или постоянное отсутствие кого бы то ни было поблизости почти замыкают лирического героя Бальмонта на самом себе. При всей неисчерпаемости мгновений, видений, ощущений, снов лирическому Я не за кого ухватиться, кроме себя и Бога, который, как мы знаем, вне времени. Как говорил Бальмонт, он не искал доказательств, он реализовывал в творчестве свои чувства.

Позже, когда дружеское отношение к Бальмонту (не без ревности и зависти) сменилось холодностью и неприятием, В.Я. Брюсов признается: «В течение десятилетия Бальмонт нераздельно царил над русской поэзией». Но отмечает - «царил», а не «царит». О «беспорном падении» Бальмонта Брюсов утверждает (с середины 900-х годов) «поэтически бессодержательны, вялы по изложению, бесцветны по стиху». «...в его последних книгах («Литургия красоты», «Злые чары», «Жар-птица») есть все, что угодно, «нет лишь одного – поэзии»[3:89]. И если к творчеству отношение полусдержанное, то к личности Бальмонта крайне резкое неприятие, как замечено в одном из дневников Брюсова: «Вообще он Бальмонт перед началом припадка и после. Во время – он отвратителен. Вне припадка он скучен». «Девиантное поведение» Бальмонта кого угодно могло озадачить. Миф о нем, порожденный в литературной среде не без участия Брюсова (да и самого Бальмонта), в конце концов сформировал

литературную репутацию. Пока же Бальмонт-поэт в книге «Горящие здания» на взлете.

Таким образом, в книге К.Д. Бальмонта под названием «Горящие здания» лирический герой набирает свою интенсивность. Лирический герой проявляет себя в частом употреблении личного местоимения «Я» (всего их 144), в косвенном падеже - «мне», «мной», «меня» (всего 110), в определенно-личных предложениях, выраженных глаголами «буду» и «хочу». При этом, хоть и встречаются многосимволистские и многозначные образы Солнца, Ветра, Сна, мы сталкиваемся с неопределенными местоимениями «что-то», «куда-то», от чего мгновенность и вневременность лирического героя Бальмонта расширяется и становится знаковым явлением в его дальнейшем творчестве. Лирическое Я «заикликает» на себе это Я. И внимание лирического героя сконцентрировано на этом Я, полном намеков, недомолвок, недоговоренностей, ощущений, мгновенного восприятия и отсутствия фиксированного времени. Глаголы «буду» и «хочу» представляют собой явления будущего, еще не достигнутого. «Я хочу горящих зданий» остается в вечном вневременном хотении-желании, не воплотившегося до сих пор. Мифотворчество К.Д. Бальмонта – это образ лирического героя, «застрявшего» в вечности перетекающих мгновений.

Литература

1. Анненский И.Ф. Бальмонт-лирик. М., «Наука», 1979.
2. Бальмонт К.Д. Полное собрание поэзии и прозы в одном томе. - М.: «Издательство Альфа-Книга», 2018 – 1399 с.
3. Брюсов В.Я. Далекие и близкие. М., 1912.
4. Куприяновский П.В., Молчанова Н.А. Бальмонт. – М.: Молодая гвардия, 2014. – 347 с.
5. Петрова Т.С. «Из мрака к свету...»: мотив пути в лирике К. Д. Бальмонта: монография / – Шуя: Шуйский филиал ИвГУ, 2015. – 226 с.
6. Тынянов Ю.П. Поэтика. История литературы. Кино. – М.: Изд-во «Наука», 1977.
7. Эйхенбаум Б. М. О поэзии. Л. О. изд-ва «Советский писатель», 1969 - 552 стр.
8. Эйхенбаум Б.М. О литературе. О литературе: Работы разных лет. — М.: Советский писатель, 1987. — 544 с.

9. Якобсон Р. Работы по поэтике: Переводы / Сост. и общ. ред. М.Л. Гаспарова. - М.: Прогресс, 1987. 464 е., [12] л. ил. - (Языковеды мира). Сборник трудов выдающегося филолога нашего времени.

Trimoruk E.D.

T.G. Shevchenko Pridnestrovian State University, Moldova

THE LYRICAL HERO IN THE COLLECTION OF K.D. BALMONT "BURNING BUILDINGS"

The work was carried out under the guidance of Zaiats S.M., Doctor of Philological Sciences, professor

Abstract. In K.D. Balmont's poetry collection "Burning Buildings", the image of the lyrical hero is declared as one of the fundamental themes of the poet's creativity. His hero is out of time, in moments, he is in a state of constant contradictions and variability, ups and downs. The lyrical mask of the hero K.D. Balmont is paradoxical and contradictory. At the same time, it remains in the eternity of flowing moments.

Keywords: timelessness, lyrical hero, lyrical self, moment, mask, poetics, myth-making

Фадеева Е.А.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ДЕМОНИЧЕСКОГО В РОМАНЕ

А.Ф. ВЕЛЬТМАНА «СЕРДЦЕ И ДУМКА»

Работа выполнена под руководством Мартьяновой С.А.,

канд. филол. наук, доц.

Аннотация: в настоящей статье рассматриваются основные особенности раскрытия демонических образов в романе А.Ф. Вельтмана «Сердце и Думка», написанном в 1838 году. Сделан вывод о связи данного произведения с немецкой романтической литературой.

Ключевые слова: А.Ф. Вельтман, А. Шамиссо, сказочный роман, романтизм, демонические образы, фольклор.

А.Ф. Вельтман – глубоко оригинальный писатель XIX века, творчество которого характеризуется термином «полистилистичность». Как пишет Г.Г. Ишимбаева, роман «Сердце и Думка», написанный им в 1838 году, также является полистилистичным, во многом новым, что, к сожалению, не всеми читателями того времени было принято положительно [2: 159].

Е.И. Лукичева указывает, что романист существенно трансформировал жанр, соединив в нем художественную образность литературы с системой русского фольклора, в результате чего образовался совершенно новый жанр – сказочного романа [3]. Цель настоящего доклада состояла в выявлении особенностей репрезентации демонических образов в тексте.

В данном произведении можно обнаружить присущую романтическому направлению идею двоемирия, однако вельтмановское решение этой проблемы несколько иное, чем в философии Шлегеля. В дихотомии «реальное – идеальное», или «конечное – бесконечное», писатель производит замену, обращаясь к фольклорным традициям. Реальное, представленное провинциальной и столичной Россией XIX века, Вельтман противопоставляет ирреальному, связанному с миром нечистой силы [2: 164].

Демонические образы, составляющие героев мира ирреального, раскрываются и проявляют свою власть на протяжении всего повествования. Основными моментами репрезентации демонического является бал, шабаш нечистой силы на Лысой горе, а также некоторые действия данных персонажей, значительно изменяющие ход событий романа.

Практически в самом начале повествования в жизнь героев, типических для эпохи XIX столетия, вторгаются 2 представителя нечистой силы, имеющие огромное влияние на развитие сюжетных линий: Ведьма, решившая забрать красоту Зои Романовны и сделать девушку такой же ведьмой, и один черт «по прозвищу Нелегкий», стремившийся к обеспечению своего рода порядка, равновесия в заднепровском городке.

Впервые Зоя Романовна встречается с Ведьмой в своей комнате, находясь при этом в отчаянии от разлуки с Юрием Лиманским. Как было сказано ранее, Ведьма значительно трансформирует ход сюжета, случайным образом заглянув в окно и предложив девушке отпустить Сердце на волю, чтобы оно смогло поискать суженого по всем миру. Здесь стоит отметить важную особенность репрезентации образа Вельтманом: Ведьма не представлена как ужасающее чудовище, наводящее страх на девушку. Сам автор описывает персонажа следующим образом: «оправила растрепанные седые волосы чепчиком с бахромой, опустила широкие полы юбки, которые распахнуты были, как перепончатые крылья летучей мыши, нырнула в трубу и очутилась в комнате Зои приветливой пожилой старушкой, такой доброй, сладоречивой, что, казалось, в устах ее пчелы развели сот и мед» [1]. Таким образом, завязку сюжета порождает именно поступок Ведьмы в образе «доброй старушки», своего рода антропоморфного существа, обладающего логикой и мотивами, близкими к человеческим.

Нелегкий, в свою очередь, играет значительную роль, находясь на балах или посещая каких – либо значимых лиц маленького городка. Сразу нужно отметить, что данный персонаж, как и Ведьма, антропоморфен и не является ужасным чудовищем из потустороннего мира. Также этот герой хоть и назван

чертом, однако является не верховным дьяволом, а «мелким», который находится в подчинении и вынужден выполнять различные поручения, например: «Явится ли в ком-нибудь слепая вера, он поселял сомнение; — сойдется ли кто с кем-нибудь по чувствам, он внушал подозрение; настанет ли тишина в душе и сердце, он тотчас нагонит облачко, которое разрастется в невзгодье; и везде, где только таится искорка под пеплом, он ее раздует, — везде нашушукает, везде наплетет, все смутит, расстроит» [1].

Указанный персонаж не отстранен от мира реального и в культурном плане: как указывает Г.Г. Ишимбаева, он демонстрирует достаточно высокий интеллект и знание оперной сценографии, сравнивая новейшие музыкальные произведения – «Роберта – Дьявола» Дж. Мейербера (1831) и «Волшебного стрелка» К. Вебера (1820) [2: 165].

Бал как одно из мест наибольшей активности Нелегкого играет особую роль не только в романе «Сердце и Думка», но и в самом романтизме. В романтических художественных текстах данное понятие часто отождествляется с определенным рода идеальным пространством, инфернальностью, загадочностью – основными отличительными качествами теории этого литературного направления. Черт, попадая в данную среду, получает возможность к большему раскрытию самого себя и своей роли.

Среди пришедших на бал он описывается как «незванный гость», совершенно незаметным образом появившийся среди героев: «этот гость ни пришел, ни приехал; его не встречали и не усаживали, никто об нем не думал, никто не замечал его, никто с ним не разговаривал; несмотря на это, он не жался в углу, был очень развязен, ходил из комнаты в комнату, мешался в игру, в танцы, в разговоры, шептал что-то многим, и казалось, что все соглашались с его словами...» [1].

Данное описание вполне можно назвать интертекстуальным, т.к. оно вызывает прочную ассоциацию с одним из произведений немецкого романтизма. Так, Нелегкий своей странной свободой действий и абсолютной «незамечаемостью» подобен странному человеку в сером из повести

А. Шамиссо «Удивительная история Петера Шлемиля». Через образ чѐрта Вельтман вводит подтекстовую информацию: всех присутствующих на балу вполне можно назвать «царством теней», обиденными натурами. Действительно, споры о чинах, недовольство от неполучения личного приглашения на бал, мысли о собственном врожденном превосходстве над другими свидетельствуют о неразвитости внутреннего мира героев, их замкнутости, нежелании познать себя истинных.

Совмещение фольклорных мотивов и антропоморфности можно обнаружить и в сценах встреч Нелегкого и Ведьмы. Так, место их беседы о Зое описано при помощи цитирования украинской народной плясовой песни: «на бережку у ставка, на дощечке у млинка...» [1]. Однако героиня, как и обычная женщина, способна обижаться на Нелегкого и даже любить его.

Вся система демонических образов раскрывается Вельтманом в сцене шабаша нечистой силы на Лысой горе. Данный эпизод является своеобразной развязкой повествования, т.к. именно из рассказа Нелегкого мы узнаем о том, чем закончилась финальная сцена в мире реальном, когда Зоя находилась в церкви и собиралась выйти замуж за Эбергадра Виллибальдовича.

Вельтман искусно показывает положение нечистой силы на фоне просвещенного века, тем самым указывая и на устаревание фольклорных мотивов в литературе: «И в сказках пишут не про богатырей великих, а про каких-то все вельмож, что чужими руками жар загребают да пушкой воюют, палицы не смогут с земли поднять...» [1]. В романе появляются такие герои, как Баба-Яга, Кощей Бессмертный, Домовые, Лешие, Русалки и многие другие образы устного народного творчества.

Указанные герои также не подвергаются романтической традиции демонизации, сохраняя фольклорную стилистику. Так, Баба-Яга жалуется на появившееся в людях «неверье», добавляя подробности своей жизни: «Мою избушку на курьих ножках с лица земли стерли, построили на месте палаты с крестом. Живу в погребах да в подвалах, да еще и за ночлег плати; а я человек не денежной: пришло побираться на перекрестках! Вот какая доля!» [1].

Кощей Бессмертный в эти тяжелые времена вынужден научиться писать: «Бывало, вместо подписи капнешь да размажешь пальцем, а дьяк напишет: руку приложил такой-то; а теперь сам собственной рукой напиши и имя, да еще напиши, что и руку прикладывал; а то не верят...» [1].

Таким образом, высказывания всех героев шабаша несут в себе сатирический подтекст, что еще раз доказывает связь реального и идеального миров, показываемую Вельтманом.

Итак, согласно всему вышеизложенному, можно сделать краткий вывод об особенностях репрезентации демонического в романе «Сердце и Думка»:

1. В дихотомии «реальное – ирреальное» место последнему отдается фольклорным персонажам, что является новшеством, введенным Вельтманом;

2. Исследуемые образы не подвергаются романтической традиции демонизации, сохраняя фольклорные признаки;

3. Большую роль в раскрытии демонических персонажей играет бал как значимое для эпохи романтизма пространство;

4. В образе Нелегкого прослеживается связь с немецкой романтической литературой (повесть А. Шамиссо);

5. Многие образы несут довольно сильный сатирический подтекст, обличающий некоторые общественные недостатки.

Литература

1. Вельтман А.Ф. Сердце и Думка. – М., 1986 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=242938&p=1> (дата обращения: 28.03.2022).
2. Ишимбаева Г.Г. «Гофманские капли» в романе А.Ф. Вельтмана «Сердце и Думка» // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. – 2010. – Том 11. Выпуск 1. – С. 159-171.
3. Лукичева Е.И. Сказочный роман А.Ф. Вельтмана «Сердце и Думка» в контексте русской фантастической прозы // Литературоведение и фольклор. – 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/skazochnyy-roman-a-f-veltmana-serdtse-i-dumka-v-kontekste-russkoy-fantasticheskoy-prozy/viewer> (дата обращения: 28.03.2022).

Fadeeva E.A.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

REPRESENTATION OF THE DEMONIC IN A.F. VELTMAN'S NOVEL "HEART AND THOUGHT"

The work was carried out under the guidance of Martianova S.A., Candidate of Philological Sciences, associate professor

Abstract. This article discusses the main features of the disclosure of demonic images in the novel by A.F. Veltman "Heart and Thought", written in 1838. The conclusion is made about the connection of this work with German romantic literature.

Keywords: A.F. Veltman, A. Chamisso, fairy tale novel, romanticism, demonic images, folklore.

Фарафонова М.С.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

ТРАНСФОРМАЦИЯ МИФОЛОГИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ В НОВЕЛЛАХ

Э.Т.А. ГОФМАНА «ЗОЛОТОЙ ГОРШОК», «КОРОЛЕВСКАЯ НЕВЕСТА»

Работа выполнена под руководством Королевой В.В.,

докт. филол. наук, доц.

Аннотация. В статье рассмотрена трансформация мифологических образов в произведениях Э.Т.А. Гофмана. Выявлены персонажи, имеющие индивидуально-авторские и мифологические черты. Дано подробное описание персонажей, черты которых можно найти как в сочинениях алхимиков, так и в мифах.

Ключевые слова: Э.Т.А. Гофман, мифология, индивидуально-авторские персонажи, алхимия, стихийные духи.

Э.Т.А. Гофман — немецкий писатель-романтик, композитор, художник. В творчестве Э. Т. А. Гофмана можно встретить персонажей как индивидуально-авторских, так и имеющих мифологические истоки. К индивидуально-авторским персонажам можно отнести ведьму и попугая из «Золотого горшка» и подданных короля-моркови из «Королевской невесты». Эти персонажи разработаны автором.

Ведьма — дочь драконьего пера и свеклы, которая хочет завладеть золотым горшком. Это старая Лиза, торговка яблоками, которая может обращаться в различные предметы: в дверной молоток, в посуду. В схватке с архивариусом она превращается в свеклу, которую съедает серый попугай. Серый попугай — один из питомцев архивариуса Линдгорста, который живет в его маленьком зимнем саду. Он также умеет обращаться в человека.

Примечательным является целое королевство овощей в сказке «Королевская невеста»: Вокруг трона собрались вельможи: салатные принцы с бобовыми принцессами, огуречные герцоги во главе с принцем дынь, генералы от лука и репы и другие, все в блестящих одеждах» [2, стр. 441].

Что касается персонажей, имеющих мифологические истоки, то их черты, так или иначе, трансформируются Гофманом. При разработке своих

персонажей писатель опирается на сочинения швейцарского алхимика и врача Парацельса и французского мистического писателя и философа аббата Николая Монфокона де Виллара, имена которых указаны в комментариях к собранию сочинений Гофмана.

Материальный мир, по взглядам алхимиков, состоит из четырех элементов (земли, воды, воздуха и огня). Поэтому духов, созданных из этих элементов, называют стихийными. Хотя иногда в средневековой демонологии их, как «всех низших духов природных стихий» [3, стр. 1117], называли эльфами. Алхимики, среди них и Парацельс, считали этих существ чем-то средним между духами и людьми. В своей «Книге о нимфах, сильфах, карликах, саламандрах и подобных им духах» он писал, что «это племя имеет образ человеческий и было создано по образу и подобию человека» [5, стр. 35], но все-таки это не дух, «ибо дух не умирает, а это существо умирает» [5, стр. 32-33]. Парацельс указывает, что все эти существа появляются среди людей не для того, чтобы жить с ними, но только затем, чтобы люди «познакомились с ними и узнали, что Бог творит дивные вещи» [5, стр. 51].

Иначе на стихийных духов смотрит Монфокон де Виллар. В своем сочинении «Граф де Габалис, или Беседы о таинственных науках» он пишет, что «сильфы, гномы, нимфы и саламандры, заключив союз с человеком, становятся причастниками бессмертия» [4]. Именно поэтому они так ищут возможности встретиться с человеком и заключить с ним союз. Гномы, пишет Монфокон, «всеми силами стремясь к бессмертию, пытались завоевать благосклонность наших дочерей, поднося им самоцветы, единственными хранителями коих они являются» [4].

Гномы, согласно мифологии народов Европы, являются «маленькими антропоморфными существами, обитающими под землей, в горах или в лесу» [3, стр. 254]. Они ростом с ребенка, наделены сверхъестественной силой, очень долго живут и призваны охранять драгоценные камни и металлы в недрах земли. К тому же, «гномы не любят полевых работ, которые вредят их подземному хозяйству» [3, стр. 254]. В германо-скандинавской мифологии

гномы появляются под именем цвергов. Они являются природными духами, живут в земле и камнях и боятся света, который является губительным для них [3, стр. 1077]. Чаще всего в мифах гномы и цверги показаны искусными ремесленниками.

Гномы в «Королевской невесте» Гофмана предстают как любители вредить людям. От отца фройляйн Анна узнает, что «короли гномов коварны, злобны и жестоки» [2, стр. 450], потому что в качестве мести людям за то, что те похищают их вассалов, т.е. растения, они заманивают одного из них к себе и человек при этом становится уродливым, как гном, и вынужден жить все время под землей. Гном в этой новелле преподносит фройляйн Анне «великолепный золотой перстень с искрящимся топазом» [2, стр. 424], надев который она становится его невестой. О занятиях гномов у Гофмана известно только, что у них есть своя иерархия: есть гномы, охраняющие алмазы, есть те, которые «приготавливают руду в государстве короля руды» [2, стр. 449], за ними следуют цветочники, и, наконец, овощные гномы, считающиеся самыми худородными и ничтожными. Также его гномы, в отличие от мифологических, не боятся света и могут превращаться в существ, внешне очень похожих на овощи. Король овощей выглядел как морковь: он был небольшого роста, «одна треть его тела досталась непомерно большой голове. Туловище также было слишком длинным. <...> На нем была шапочка, похожая на корону, с невероятным султаном из травянисто-зеленых перьев» [2, стр. 433].

Что касается обитателей других стихий, то саламандры у Парацельса «длинные, узкие и склоненные вперед» [5, стр. 48-49], «с огнем во всех их чертах и одежде» [5, стр. 59]. Это можно увидеть и у Гофмана в «Золотом горшке» при описании внешности архивариуса Линдгорста, который был духом огня: он высокий, худой, у него большие огненные глаза, он носит желто-красный шлафрок с узором из лилий. Во всем остальном подробная история саламандр у Гофмана никак не соотносится с тем, что о них писали Парацельс и Монфокон. В «Королевской невесте» сообщается, что короли саламандр гневливы, короли сильфов надменны, а королевы ундин влюбчивы и ревнивы.

Подтверждение этому можно найти в «Золотом горшке», когда Саламандр в ярости сжег целый сад, потому что его возлюбленная обратилась в другое существо и улетела от него.

В мифологии присутствуют также представления о змеях, которые связываются «с плодородием, землёй, женской производящей силой, водой, дождём, [3, стр. 387]. В «Золотом горшке» главный герой по имени Ансельм влюбился в золотисто-зеленую змейку Серпентину, дочь архивариуса Линдгорста. Серпентина могла обращаться в человека: это была чудесная девушка с темно-голубыми глазами в развевающемся переливчатом платье. При описании человеческого облика девушки Гофман напоминает о том, что она змея: «материя ее платья была так гладка, так скользила, что казалось, будто она может быстрым движением неудержимо ускользнуть от него» [1, стр. 235-236].

Таким образом, мир гофмановских мифологических персонажей, несмотря на традиционный характер, имеет яркую индивидуально-авторскую окраску. Гофман, по сути, создает свой миф на основе архитипических образов.

Литература

1. Гофман Э.-Т.-А. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 1. Фантазии в манере Калло; Принцесса Бландина; Необыкновенные страдания директора театра; Пер. с нем./Редкол.: А. Ботникова и др.; Сост. А. Ботниковой и А. Карельского; Предисл. А. Карельского; Коммент. Г. Шевченко. — М.: Худож. лит., 1991. — 494 с., ил.
2. Гофман Э.-Т.-А. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4, кн. 2. Серапионовы браья. Пер: с нем. / Сост. А. Ботниковой, А. Карельского. Коммент. Д. Чавчанидзе. — М.: Худож. лит., 1999. — 494 с.
3. Мифы народов мира. Энциклопедия. / Эл. издание. / Глав. ред. С.А. Токарев. — : М.: Советская энциклопедия, 1980. — 1147 с.
4. Монфокон де Виллар. Граф де Габалис, или Разговоры о тайных науках. Пер. с фр. Ю. Стефанов – М.: Энигма, 1996. – 176 с.
5. Парацельс. О нимфах, сильфах, пигмеях, саламандрах и о прочих духах. — М.: Изд-во Эксмо, 2005.— 400 с. — (Антология мудрости).

THE TRANSFORMATION OF MYTHOLOGICAL IMAGES IN THE NOVELS OF E.T.A. HOFFMAN «THE GOLDEN POT», «THE ROYAL BRIDE»

The work was carried out under the guidance of Koroleva V.V., Doctor of Philological Sciences, associate professor

Abstract. The article considers the transformation of mythological images in the works of E.T.A. Hoffman. The characters with individual authorial and mythological features are revealed. A detailed description of the characters whose features can be found both in the writings of alchemists and in myths is given.

Keywords: E.T.A. Hoffman, mythology, individual author characters, alchemy, elemental spirits.

**ТЕМА ЭКСПЛУАТАЦИИ ПРИРОДЫ
В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Э.Т.А. ГОФМАНА**

Аннотация. Новое Время, эпоха, к которой принадлежал Э.Т.А. Гофман, была временем многочисленных открытий в области естествознания, опытов извлечения коммерческих выгод из природного богатства. Негативное отношение романтика к посягательствам такого рода косвенно сказалось на образно-тематической системе таких произведений как «Золотой горшок», «Крошка Цахес», «Повелитель блох», «Королевская невеста». Цель работы – выявить скрытые суждения писателя о природопользовании, сделать обобщающие выводы.

Ключевые слова: Гофман, природа, цивилизация, натурфилософия, культурные растения, селекция, коммерция.

Наследие Э.Т.А. Гофмана уже почти два века активно изучается не только филологами, но и философами, но созданный им уникальный образный мир по сей день вызывает вопросы и представляется не вполне исследованным. Один из них можно сформулировать так: почему писатель последовательно демонизирует культурные растения: овощи, фрукты («Золотой горшок», «Крошка Цахес», «Королевская невеста») или сообщает амбивалентность некоторым цветам («Повелитель блох»)? Инфернальные коннотации культурных растений в мире Гофмана могут вывести к заключениям культурологического порядка.

Прежде всего, следует понять, какова онтологическая структура и ценностная иерархия космоса, созданного писателем. Одну из ведущих ролей в этом сложном единстве играет оппозиция «естественное-искусственное», на полюсах которой концентрируются для романтика представления о добре и зле. Об этом конфликте заводил речь ещё Н.Я. Берковский [См.: 1, 108-109].

Гофмановская концепция природы складывалась под влиянием натурфилософии Шеллинга [См.: 3, 17; 4, 16-17], как известно, не проводившего категорической границы между органическим и минеральным, разумным и бессознательным, допускавшего потенциал жизни и ума в самых

элементарных формах материи, понимавшего природу как «целесообразно [действующего] творца» [5, 396]. «В природе познаваем весь абсолют» [5, 483], - утверждал мыслитель. Те возможности, что предполагал философ в природе, художник смело реализует. В произведениях Гофмана действуют разумные мыши и блохи, кот Мурр и пёс Берганца, попугай-оборотень архивариуса Линдгорста; упоминается, например, маршал пауков, который «хотя безобразен, но разумен и искусен» [2, III, 221].

Шеллинг взирал на силы природы благоговейно, находил совершенную гармонию в непреложном действии химических или электромагнетических законов; философ не находил природе антипода. Гофман же остро чувствует вселенский раскол, возникновение вторичного мира, подавляющего или искажающего исконный. Его фантазия порождает гротескные гибриды, людей-растения, каков чертополох Цехерит, принцесса Гамахея, колдунья, зачатая свекловицей от драконьего пера и после смерти превратившаяся в свёклу [См.: 2, I, 251]), наконец, целому народу гномов-овощей. Весьма показателен образ крошки Цехеса, похожего одновременно на «диковенный обрубок корявого дерева» и «раздвоенную редьку» [2, III, 172], «пасынка природы» (возможно, сына цивилизации), чей «косный, безжизненный дух не мог воспрянуть» [2, III, 259].

Воплощённое уродство, заблуждение природы возникло закономерно, как следствие противоестественного образа жизни княжества Керепес, из которого изгнаны феи, чьё волшебство символизировало неисповедимое могущество самой жизни. Примечательно, что имя князя, в давние времена пустившего в свою страну фей, – Деметрий – ассоциировано с древнегреческой богиней земного плодородия. Наследник же его ввёл «просвещение», состоявшее ещё и в том, чтоб «вырубить лес, сделать реку судоходной, развести картофель, <...> насадить акации и тополя, проложить шоссейные дороги...» [2, III, 180]. Бросается в глаза, что данный проект основан, прежде всего, на насилии в отношении природы. В результате «маленькая страна, с зелёными благоухающими рощами, цветущими лугами, шумливыми потоками и весело

журчащими родниками»[2, III, 179] превратилась в родину нищих крестьян, измождённых безрадостными и бесплодными трудами. Деспотизм и агрессия цивилизации приводят к оскудению природы; бедность порождает корысть.

Над родителями Цахеса тяготело особое проклятье: «Года три назад, рассказывает крестьянка, – когда муж, перекапывая сад, нашел в земле золотые монеты, мы и впрямь возомнили, что наконец-то счастье завернуло к нам и пойдут беспечальные дни. А что вышло? Деньги украли воры, дом и овин сгорели дотла, хлеба в поле градом побило, и – дабы мера нашего горя была исполнена – бог наказал нас этим маленьким оборотнем, что родила я на стыд и посмешище всей деревне» [2, III, 171-172]. Хронология событий изложена так, что Цахес был зачат в тот короткий период случайного благополучия. Вина бедняка-крестьянина, отца безобразного ребёнка, не в том, что он нашёл золото, а в том, что увидел в нём своё счастье, которое в последствие оказалось эфемерным.

Тема непрошеного вмешательства в стихийный мир и алчности, ведущей к гибели, так же косвенно повторяется в новелле «Фалунские рудники». Гофман далёк от плоского морализаторства, но, подобно всем романтикам, осуждает стяжательство, иссушающее человеческую душу, заражающее её маниями.

Итак, если отпадение человека от природы, о котором немало писали исследователи, становится в мире Гофмана трагедией, то эксплуатация её предстаёт едва ли не основной формой зла.

Разрыв с естеством зашифрован в мотиве сиротства, прежде всего, утраты матери или покинутости ею. Так герой «Фалунских рудников» Элис Фрёбом сразу предстаёт читателю скорбящим об умершей матушке, ради содержания которой он устроился моряком в Ост-Индскую компанию. Это переживание роднит его героем фантасмагории «Принцесса Брамбилла», пребывающим в постоянной печали. «Быть может, в душе короля Офиоха еще жили отзвуки тех давних времен высочайшей радости, когда природа лелеяла и пестовала человека, как свое любимейшее дитя <...>. Но <...> ледяными крылами оведал

его темный, страшный демон, разлучал с матерью, и король Офиох видел, как она в гневе покидает его, беспомощного. <...> И палящий жар его язвительной насмешки рождает в душе короля Офиоха мучительную иллюзию, будто голос демона — это голос разгневанной матери, которая злобно жаждет погубить свое негодное дитя» [2, III, 312-313]. Здесь следует вспомнить вновь крошку Цахеса, изначально ненавистного матери.

Полу-сиротство – удел и большинства героинь Гофмана. Нередко в этом случае они оказываются под влиянием фальшивых матерей, направляющих девушек по ложному пути. Таковы колдунья Лиза для Вероники Паульман («Золотой горшок»), старая служанка Беатриче – для Джачинты («Прицесса Брамбилла»), бабушка – для Анны фон Цабельтау («Королевская невеста»).

Как уже говорилось выше, растения в мире Гофмана могут быть разумным и антропоморфными, между тем мотив земледелия и его плодов в произведениях автора крайне мрачен. Может показаться незначительной деталью, что отец крошки Цахеса нашёл золото, «перекапывая сад», но нельзя не обратить внимание на сходство матери уродливого карлика со зловещей торговкой из новеллы «Золотой горшок»: обе носят имя Лиза, отличаются грубым, сварливым нравом. Лиза Рауэрин в начале новеллы продаёт яблоки, которые позже называет «милыми детками» [2, I, 218]. Её тёзка из княжества Керепес в финале находит выгодное дело – продажу лука, вкус которого приводит князя в восторг, саркастически описанный автором. Старуха вновь получает золото и утешается им в смерти сына.

Апофеоза гофмановская демонизация овощей достигает в новелле «Королевская невеста». Фройляйн Аннхен фон Цабельтау, страстная огородница, не брезгующая самой грязной работой, выдёргивает из земли свежую морковь и находит золотое кольцо, надетое на корешок. Очарованная украшением, она примеряет его, но снять уже не может. Её отец, господин Дапсуль, каббалист и астролог-самоучка, в сумбурных речах которого возвышенно-мистические рассуждения пересыпаны легкомысленными анекдотами в духе средневековых суеверий, устанавливает, что руки его дочери

ищет некий гном. По расчётам старика, этот гном очень богат. Действительно, вскоре имение Дапсульхейм посещает эксцентричный барон Порфирио фон Океродастес, названный Кордауншпиц, и его многочисленная свита. Все гости отличаются телесной непропорциональностью, а их господин – карлик, ещё более жалкий и безобразный, чем крошка Цахес. Впрочем, его физическое убожество скрадывает парчовое платье и шапочка, похожая на корону. Господин Дапсульт восхищается роскошью двора Кордауншпица и одобряет его сватовство. Аннхен уступает ухаживаниями барона, когда тот обещает сделать её королевой овощей и показывает свои владения – «необозримый огород в таком великолепии, какого она не видывала и в самых прекрасных грёзах» [2, IV, 441]. Но вскоре отец невесты прозревает истинную природу будущего зятя: «этот злодей <...> из того низкого рода, что ведаёт овощами. <...> Самый худородные и ничтожные – это овощные гномы» [2, IV, 449]. Вновь тайком заглядывая в королевство Кордауншпица (он же Даукус Карота), Аннхен видит «болотную топь, полную бесцветной, отвратительной тины. И в этой тине копошились и извивались уродливые жители земных недр» [2, IV, 451].

К ответу на вопрос, почему овощи, одушевлённые у Гофмана, как и всё сущее, настолько одиозны, подводит общий контекст новеллы. Даже жажда золота не так порочит человека, как унижают его исключительно утробные интересы, удовлетворению которых и служит огород¹². Аннхен посвящает все свои усилия заботе о морковке и капусте, но эти труды ничем не обогащают мира, они просто возвращаются в первично-хаотичную материю. Героиня

¹² Есть и исключение. Новелла «Крошка Цахес» содержит описание огорода в положительном и даже чудесном контексте – это рассказ мага Проспера Альпануса о своём поместье, который он завещает студенту Бальтазару: «За прекрасными деревьями сада произрастает все, что необходимо для домашнего обихода. Помимо чудеснейших плодов – еще и отменная капуста, да и всякие добротные вкусные овощи, каких по всей округе не найти. У твоей жены всегда будет первый салат, первая спаржа» [2, III, 243]. Возможно, в этом эпизоде Гофман пытается примирить поэзию и обыденность, возродить атмосферу мифического «золотого века», когда природа без принуждения обеспечивала человека. Допустима и иная трактовка: маг иронизирует над влюблённым студентом, точнее над его избранницей Кандидой, намекает на её прозаичность, заурядность и неизбежную погружённость в обыденные хлопоты.

настолько приземлена, что даже погружённая отцом в магический транс, не теряет аппетита: «... мне вдруг страшно захотелось поесть молодой моркови и жареной колбасы» [2, IV, 427]. Господин Дапсуль, посвящённый в тайны стихийных духов и убеждённый, что в него влюблена сильфида, комично чревоугодлив: «Каждое утро я принимаю желание поститься и благополучно пропускаю завтрак, но когда наступает час обеда, – о Анна, дочь моя Анна! – ты ведь знаешь, как ужасно я обжирюсь!» [2, IV, 428]. Давая волю иронии, Гофман заставляет героя высокопарно оправдывать своё гурманство оккультными соображениями: «в нынешнем году взаимное действие созвездий особенно благоприятствует плодам такого рода, и сыны земли будут вкушать капусту, редиску и кочанный салат, дабы умножалась земная материя и они, подобно хорошо вылепленному горшку, могли бы выдерживать пламень мирового духа» [2, IV, 422]. Приведённая цитата отсылает к новелле «Золотой горшок» путём упоминания огня как высшей стихии, символа мирового духа, а также посредством антитез: сакральному золотому сосуду противопоставлен профанный керамический – «хорошо вылепленный». Продолжение речей господина Дапсуля словно призвано объяснить конфликт Саламандра и ведьмы-свекловицы, но мысль провидца мировых тайн вновь соскальзывает в гастрономическую область: «Гномическое начало противоборствует воинственной саламандре, и я рад тому, что буду есть пастернак, который ты отменно готовишь» [2, IV, 422].

Захваченность мира «Королевской невесты» сугубо материальными, почти животными интенциями распространяется на персонажа, который мог бы служить противовесом бездуховности. Речь идёт о женихе фройляйн Анны Амандусе фон Небельштерне. Этот студент, не лишённый дара стихотворства и предающийся восторженным созерцаниям, не развивает тип Ансельма, Натанаэля, Бальтазара, но становится злой пародией на него. Его письма возлюбленной состоят в основном из романтических клише сомнительной адекватности. Например, он обращается к хозяйственной Аннхен: «Небесная дева!» [2, IV, 420]. Вскоре всё же обнаруживаются его прозаические интересы,

также связанные с огородом Дапсулхейма: «Не забудь, о высшее существо, приложить к ответу два-три фунта виргинского табаку, который ты сама выращиваешь. Он славно курится и несравненно приятней порто-рико, которым чадят студенты, когда собираются на попойку». [2, IV, 421] Призванный спасти Аннхен от домогательств гнома, он больше самой девушки и её отца пленён богатством короля овощей и мгновенно отказывается от невесты, стоит Даукусу Кароте назначить его своим придворным поэтом. Однако, слушая экзальтированные романсы, гном съёживается, корчится, словно «от нестерпимых колик в желудке» [2, IV, 457] и, наконец, вовсе исчезает под землёй, расторгая помолвку с Аннхен.

Новеллой «Королевская невеста» завершается четвёртый, последний том цикла «Серапионовы братья», следовательно, в ней нужно искать итоги, подводимые автором.

Антитеза «естественное-искусственное» изощрённо раскрывается в другом позднем творении Гофмана – повести «Повелитель блох», которую можно рассматривать как квинтэссенцию излюбленных гофмановских идей и художественных приёмов. Здесь тема аморальных экспериментов над природой сопрягается с темой меркантильности. Ряд мотивов и частично система персонаже тесно сближает её с новеллой «Песочный человек». В обоих произведениях антагонистами выступают учёные, чьё техническое искусство граничит с магией: в первом произведении это Коппелиус-Коппола и профессор Спаланцани; во втором – пережившие самих себя голландские микроскописты XVII в. Антон Ван Левенгук и Ян Сваммердам. Первый за высокую плату показывает жителям Франкфурта дрессированных блох под увеличительным стеклом. Со временем становится ясно, что учёный поработил и заставил разыгрывать представления с маршировками, танцами, катаниями в золотых каретах – официозные и бездушные сцены цивилизованной жизни – вольный народ, «во многих отношениях опередивший <...> людей» [2, V, 393]. В обоих случаях коллеги превращаются в яростных соперников. Позицию девушки-автомата Олимпии занимает Дертье Эльвердинк, «прелестнейшая,

хорошенькая куколка» [2, V, 404], существо более сложное, но столь же искусственное, представляющее собой реинкарнацию сказочной принцессы Гамахеи, погибшей от укуса-поцелуя принца Пиявки и лишь частично возвращённой к жизни. Примечательно, что принцесса возродилась в виде пылинки, обнаруженной в чашечке цветка редкого тюльпана, и в тюльпан превращается Дертье Эльвердинк в финале всей повести.

Роль цветов, особенно розы и лилии, в произведениях Гофмана навеяна их религиозно-мистической или алхимической символикой. Но тюльпан лишён эзотерического ореола. Он вызывает в памяти не небесные чудеса, а экономический курьёз, вошедший в историю под названием «тюльпаномания»¹³. Суть его заключалась в беспрецедентном биржевом ажиотаже, поднявшемся вокруг луковиц тюльпанов, пик которого пришёлся на зиму 1636-1637 годов, а местом событий была Голландия, родина Левнегука и Сваммердама. Важно уточнение, что Дертье Эльвердинк появилась из чашечки «желто-лилового тюльпана» [2, V, 380], ведь именно этот сорт пользовался наибольшим спросом в XVII в., и цена его луковицы могла достигать до тысячи гульденов. В контексте этих исторических фактов влюблённость практически всех героев «Повелителя блох» в принцессу-тюльпан, символизирует погоню за наживой или увлечением мнимыми ценностями. Экзотическому пёстролепестному цветку, плоду тщательной селекции и предмету корыстных махинаций противопоставлена традиционная роза – простая, искренняя девушка Розхен¹⁴, с которой в итоге находит своё счастье Перегринус Тис.

Теперь стоит вернуться к раннему произведению Гофмана, а именно сказке «Золотой горшок», и предположить, что в генеалогии колдуньи Лизы не случайно возникает свекловица, то есть белая сахарная свёкла, искусственно выведенная натуралистом Ф. К. Ашаром (1753-1821), который уже в 1801 г.

¹³ Узнать о моде на тюльпан и связанных с ней спекуляциях Гофман мог узнать из работ Иоганн Фридриха Бекмана (1739-1811), известного теоретика науки. Бекман критически, подчёркивая иррациональность событий, описал тюльпаноманию в 1797 г.

¹⁴ Розхен отличается от прочих героинь Гофмана тем, что является искусной ремесленницей, вместе со своим отцом переплётчиком реставрирующей старинные книги. В её труде материальность сплетается с духовностью.

вывел получение сахара из свёклы на промышленный уровень. С новой овощной культурой естественно связывались у производителей надежды на обогащение, ведь сахар ценился высоко. Итак, в образе колдуньи и торговки Лизы Рауэрин скрыты две страсти: к лакомствам и к деньгам.

Критика естественных наук, поставленных на службу коммерции и отдалившихся от этики, высказывалась некоторыми современниками Гофмана. Возможно, писатель был знаком с идеями Г.Г. Шуберта (1780-1860), автора трактата «О тёмной стороне естественных наук». [См.: 4, 34]. Мысль о вторжении в мир природы, навязывании ей новых законов как о преступлении вписывалась в идеологию романтизма и одновременно противоречило общему духу прогресса, господствовавшему в Европе XIX в.. Она могла навлечь на писателя упреки в обскурантизме, но осуждение грубого потребительства в отношении природы может найти отклик в экологическом сознании XX-XXI вв..

Литература

1. Берковский Н.Я. Лекции и статьи по зарубежной литературе. СПб.: Азбука-классика, 2002.
2. Гофман Э.Т.А. Собрание сочинений в 6 т. М.: Художественная литература», 1991-2000.
3. Лаптева И.В. Культурологическое прочтение Э.Т.А. Гофмана на рубеже XX-XXI вв.: онтологизм фантастического / Автореферат на соискание степени доктора философских наук. Саранск, 2008.
4. Храмушина С.И. Религиозно-философская рефлексия в творчестве Э.Т.А. Гофмана / Автореферат на соискание степени кандидата философских наук. СПб., 2016.
5. Шеллинг Ф.В.Й. Идеи к философии природы как введение в изучение этой науки / пер. с нем. А.Л. Пестова. СПб.: «Наука», 1998.

Fevraleva O. V.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

THE THEME OF EXPLOITATION OF NATURE IN THE WORKS OF E.T.A. HOFFMAN

Abstract. Modern Times, the era to which E.T.A. Hoffman belonged, was a time of numerous discoveries in the field of natural science, experiments in extracting commercial benefits from natural wealth. The romantic's negative attitude to such encroachments indirectly affected the figurative-thematic system of such works as "The Golden Pot", "Baby Tsakhes", "The Lord of Fleas", "The Royal Bride". The purpose of the work is to reveal the hidden judgments of the writer about nature management, to draw generalizing conclusions.

Keyword: Hoffmann, nature, civilization, natural philosophy, cultivated plants, breeding, commerce.

Фетисова В.А.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

ПРОБЛЕМА ДОБРА И ЗЛА В РОМАНЕ Д. ДЮМОРЬЕ

«ТРАКТИР“ЯМАЙКА”»

Работа выполнена под руководством Королевой В.В.,

докт. филол. наук, доц.

Аннотация. статья посвящена анализу проблемы добра и зла, которая поднимается в романе Дафны Дюморье «Трактир Ямайка». Специфика раскрытия этой проблемы основана на приеме алогизма: священник, который должен быть олицетворением добра становится символом зла.

Ключевые слова: Дафна Дюморье, добро и зло, противостояние добра и зла, двуличие, влияние зла, символизм.

Тема Добра и Зла – вечная тема. Вечной также можно назвать и борьбу добра и зла внутри одного человека. Этот выбор всегда остается за конкретной личностью. Дафна Дюморье - английская писательница, заложившая основы мистического детектива и триллера - в романе «Трактир Ямайка» обращает внимание на типы, «воплощающие в себе силы добра и зла» [1]. Размышляя о природе добра и зла, автор ставит диагноз социальным и духовным болезням современности.

Образ трактира «Ямайка» в романе является символическим образом зла и порочности. Именно там происходят такие ужасные вещи, что даже местные жители стараются избегать его, говоря, что «места там дикие, суровые». Это «нехорошее место». Начиная с 1750 года, таверна была единственным пристанищем для путешественников, переправлявшихся через болотистую местность Бодмин Мур в графстве Корнуолл. С 18 по 19 века контрабандисты пользовались этой пустынной, изолированной от глаз людских территорией, доставляя чай, табак, шёлк и брэнди. Само название «Ямайка» ассоциируется со знаменитым пиратским островом, откуда везли ямайский ром и прятали за мощными стенами таверны.

Атмосфера, которую создает автор, прямо указывает на то, что это «гиблое место». Постоянные дожди, мрачная невозделанная земля, пустоши и отсутствие людей – вот главный знак того, что это место мертвое, что ничего «живого» и хорошего там быть не может.

В трактире собираются разные люди. Д. Дюморье описывает их как *«грязных, потрепанных, неряшливых оборванцев со спутанными волосами и обломанными ногтями – бродяги, браконьеры, воры, конокрады, цыгане»*. [2:55] Посетители таверны уже не были похожи на обычных людей, они настолько опустили в своей жизни, что больше походили на животных, казалось, они были пропитаны злом и угрозой.

Главным персонажем в трактире является его хозяин, дядя главной героини – Джосс Мерлин. Грубый, обладающий «недюжинной силой», похожий на гориллу, он сразу же вызывает у Мэри страх своим обликом, поведением, отношением к окружающим. Страх и ощущение зла – вот чувства, которые вошли вместе с девушкой в этот дом. Джосс и его шайка творят бесчинства, грабят и беспощадно убивают. Им нет дела ни до чего: ни до людских страданий, ни до слез ребенка или его матери, они упиваются своей жестокостью и безнаказанностью. И самое страшное то, что ничто не могло им помешать, и никто не мог их остановить.

Тетя главной героини–Пейшенс (имя символично – терпение) - не могла ничего сделать против своего мужа Джосса. Брак с ним полностью изменил ее. Мэри помнила тетю «с кудрявой челкой и большими голубыми глазами, и как она смеялась, и болтала... Она была хорошенькая, точно фея» [2: 14]. Из этого жизнерадостного и светлого человека тетя превратилась в запуганную, молчаливую тень, которая не осмеливалась сказать ни слова в присутствии мужа. Автор отмечает, что «она вдруг стала похожа на виляющую хвостом собаку, которую жестокостью приучили беспрекословно слушаться хозяина и которая, несмотря на пинки и побои, готова драться за него как тигр» [2: 28]. В этом ее ошибка. С одной стороны – она жертва. Жертва угнетения, давления и запугивания. С другой стороны, своим молчанием и потаканием она покрывала

жестокое преступление. Мэри говорила, что вина тети была не меньше, чем Джосса, *«потому что она – женщина, а он – чудовище»*, но она не разорвала путы, которыми была связана с ним [2: 159] . Привыкнув к такому образу жизни, тете Пейшенс не смогла помочь даже Мэри, которая изначально осталась в трактире только ради нее. Этот страх, давно устоявшийся внутри тети Пейшенс, нельзя было «вылечить».

В таверне не было хороших людей. Всех их, так или иначе, поглощало зло. И тетя не стала исключением. Она не участвовала в злодеяниях Джосса, но из-за слабости, нежелания навредить мужу не смогла ничего изменить.

На примере этих людей: Джосса Мерлина, тети Пейшенс и гостей трактира можно проследить влияние зла на них. Личности посильнее, такие как Джосс, всегда занимают верхние позиции. Они не видят другой жизни, кроме как творить зло. Оно полностью поглотило их и направляет их мысли и желания. Люди, которые не видят больше смысла в добре, которые в нем разочаровались и ищут отдушину в чем-то другом, объединяются вокруг таких как Джосс. И третий тип, тип слабых личностей, которые не могут противостоять злу, которые не могут перебороть себя и дать отпор. Такие люди, идя по пути зла, осознают, что не хотят этого, но это для них оказывается единственным выбором.

Мэри тоже стала жертвой зла, отравляющего каждого человека в таверне, и вначале она выбирает пассивную позицию, оберегая здоровье и спокойствие своей тети. Когда в отсутствие Джосса в трактир приехал сквайр Бассет – представитель власти - Мэри ответила неправду на прямо поставленные вопросы о криминальной деятельности Джосса и о его брате, тем самым скрыла то Зло, которое творилось в доме, и не остановила его. Она поступила так по той же причине, по которой тетя покрывала своего мужа. Но со временем Мэри все-таки смогла найти в себе силы, чтобы бороться. Она пытается сообщить о неблагоприятных делах священнику, надеясь, что он поможет ей прекратить зло, которое совершает дядя и его помощники, хочет обратиться к властям, чтобы остановили жестокие убийства. И, в конце концов, ей это удастся.

Таверна - место, которое притягивает зло. Но самая главная проблема состоит в том, что все зло, распространяющееся вокруг таверны, получило размах, так как шло совсем с другой стороны. Оно шло от того человека, который по своей сути должен нести добро, осуждать безнравственное и аморальное поведение, тем более грабежи и убийства.

Задумка всей операции контрабандистов шла не от Джосса Мерлина. Он и его шайка были лишь исполнителями. «Мозгом» всей операции был священник-Фрэнсис Дейви, викарий Олтернана. Он отличается от других людей, в особенности своей внешностью. Он альбинос. Описывая его, автор уже формирует наше мнение, указывая на некоторые странности в его образе: у него была «странная улыбка», он был похож «на хищную птицу и вызывал неосознанное чувство беспокойства». При разговоре с главной героиней он смотрел на нее «пустыми и холодными глазами», постоянно сглатывая. Этими незначительными, на первый взгляд, деталями Дюморье как бы предупреждает читателя о том, что этот человек не так прост, что он не такой, каким хочет показаться, что у него есть какая-то тайна, которой он и гордится, и одновременно боится, что о ней узнают.

Его отличием от других священников также было то, что он даже не попытался утешить главную героиню, когда та приходила к нему за помощью и советом. Мистер Дейви *«не произнес стандартных сочувственно благостных фраз, не говорил о том, что молитва приносит душевный покой, а Господь дарует утешение и вечную жизнь»* [2: 196-197].

Викарий – служитель церкви, человек, приближенный к Богу. Но именно он, человек, который должен нести мир и добро, который должен наставлять людей на путь истинный и поддерживать их в лучших намерениях, становится центром порока.

Мэри не хотела верить, что Зло одето в белые одежды священника, который играет умами и душами людей, которые ему доверяют. Разочаровавшись в христианстве, Фрэнсис Дейви уже не являлся священником. Доктрины церкви Христовой внушали ему отвращение, а идеалом для него был

языческий мир, свободный от пороков цивилизации. Прикрываясь ролью священника, Дейви позволяет Джоссу и его шайке творить ужасные вещи. Обычный человек много раз подумал бы, идти ли ему на такой риск и грех. Но если разрешение дано от человека, приближенного к Богу, значит, это будет безнаказанным. Значит, это точно будет правильным.

Открытие и мастерство Дафны Дюморье заключается в том, что она ярко показала, что в образе ангела может находиться демон, демон зла. И показала, как это может произойти.

Корнем зла всегда были такие качества, как эгоизм, самовлюбленность и попытка поставить себя выше других. И священнослужитель становится тем самым корнем зла, его отправной точкой. Он не считает себя равным остальным, наоборот, он ставит себя выше других людей, сравнивает себя с Богом, хотя не имеет на это никакого права. Автор показала это с помощью картины, которую нарисовал Дейви: *«Это был вовсе не рисунок, а карикатура, гротескная и злая. Прихожане были одеты в свое лучшее воскресное платье. Но у них были... бараньи головы. Они внимали священнику с тупым и торжественным видом, разинув пасти и сложив в молитве копыта. Морды были выписаны тщательно, как будто каждая олицетворяла живую душу, но у всех было одинаковое идиотское выражение ничего не понимающих, ко всему безучастных существ. Проповедником в черной мантии, с венчиком белых волос, был сам Фрэнсис Дейви. У него была волчья морда, и он издевательски скалился, глядя на внимающее ему стадо. Это была насмешка, кощунственная, пугающая»* [2: 303]

В данном отрывке можно проследить два образа – волка и овцы. И именно символ «волка» очень хорошо показывает нам характер священника. В древней северной мифологии («Старшая Эдда») скованный гигантский волк Фенрир в последней битве (в конце света) разбивает свои оковы и проглатывает Солнце; затем вступает в борьбу с прародителем Одином, убивает его и при этом сам находит смерть. Так же и в романе, отойдя от религии, Дейви творит

ужасные вещи, вступив на путь зла, а в конце погибает, частично поколебав веру главной героини в доброту.

В античности волка считали зверем-призраком, один взгляд которого лишает дара речи. Автор часто делает акцент именно на особенном и пронизывающем взгляде священника, когда он общается с главной героиней. В христианском образном мире волк выступает, в первую очередь, в качестве символа дьявола, угрожающего стаду верующих. И в данном отрывке мы видим, что священник с волчьей мордой «издевательски скалился, глядя на внимающее ему стадо». Христианский символизм овец как прихожан церкви сделал хищного волка символом дьявола и ереси. Овцы же в мифологии - это символ кротости, невинности, открытости к обидам и вражеским нападениям. Именно на этих качествах овцы была основана её роль жертвы.

Для Фрэнсиса Дейви нет ничего безнравственного, аморального в том, чем он занимается. Две стороны его личности: одна - лживая маска священника, а другая – настоящая, презирующая всех и использующая людей в своих интересах, ведут его к цели.

Таким образом, в книге «Трактир «Ямайка» автор через образ главной героини ведет борьбу со злом, сначала пассивную, в мыслях героини, затем активную, уже через ее действия. Это поединок страстей, поединок внутренних сомнений, поединок нравственный.

Литература

1. Данцева А.В. Цариненко Т.А. Бахор Т.А. Ростова М.Л. Лобарева В.С. Архитепическая основа малой прозы Дафны Дюморье // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16800> (дата обращения: 12.04.2022).
2. Дюморье Д. Трактир Ямайка //Издательство АЗБУКА.– 2016.

Fetisova V.A.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

THE PROBLEM OF GOOD AND EVIL IN THE NOVEL BY D. DU MAURIER "JAMAICA INN"

The work was carried out under the guidance of Koroleva V.V., Doctor of Philological Sciences, associate professor

Abstracts: The article is devoted to the analysis of the problem of good and evil, which is raised in Daphne Du Maurier's novel "Jamaica Inn". The specifics of the disclosure of this problem is based on the reception of alogism: the priest, who should be the personification of good, becomes a symbol of evil.

Keywords: Daphne Du Maurier, good and evil, confrontation between good and evil, duplicity, influence of evil, symbolism.

ЛИНГВИСТИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Павлова Е.С. , Малыгина Л.Е.

АО «Русагротранс», Москва

Тамбовский государственный университет

имени Г. Р. Державина

ДИСКУРСИВНЫЕ МАРКЕРЫ МАНИПУЛЯТИВНОСТИ МЕДИАТЕКСТА В АСПЕКТЕ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Аннотация. Статья посвящена анализу феномена языковой и информационной безопасности человека в современном медиадискурсе. Рассмотрены подходы к пониманию технологий коммуникативного манипулирования на примере освещения в СМИ темы «антиваксеры», предложены маркеры для выявления признаков манипулятивности в текстах массмедиа. Одним из механизмов противодействия негативному коммуникативному воздействию является обязательная начальная риторическая подготовка школьников и студентов в системе среднего и высшего образования, формирующая навыки выявления логических и психологических приемов манипулирования, а также совершенствование методики обучения риторике в педагогических вузах.

Ключевые слова: лингвобезопасность, информационная безопасность, медиадискурс, технологии манипулирования, антиваксеры

В условиях пандемии коронавирусной инфекции, объявленной ВОЗ 12 марта 2020 года, и адресант, и адресат современного медиадискурса сталкивались с необходимостью принять решение о вакцинации, а также сталкивались с тем или иным страхом перед вакцинацией. Мы обратились к причинам формирования такого отношения в современном российском обществе. В нашем исследовании мы рассматриваем один из наиболее важных аспектов лингвобезопасности, а именно феномен «ативаксеров» в современном российском медиадискурсе как одна из ведущих угроз лингвобезопасности.

Вслед за Н. И. Клушиной мы рассматриваем, медиадискурс «как воздействующий тип дискурса, реализующий интенцию убеждения, а следовательно, оказывающий мощный перлокутивный эффект на своего адресата. Адресант для убеждения адресата использует все доступные речевые средства, прибегая не только к логическим доводам, но и к манипулятивным приемам» [10:120]. В журналистских материалах как традиционных СМИ, так и

в блогосфере, освещающих тему коронавируса в России и в мире с самого начала пандемии, приемы открытого информирования тесно переплетались с манипулятивными приемами. Выявление инструментария, используемого журналистами, позволит сформировать рекомендации для работы с небезопасным контентом.

Говоря о модели манипуляции, многие исследователи выделяют такое понятие как «дискурсивный комфорт». Чем больше совпадений между реальностью, в которой живет адресат, и созданной манипулятором реальностью, тем выше уровень доверия к получаемой информации [23: 73].

Одной из основных стратегий манипуляции является создание оппозиции «свой-чужой», где «свои» интегрируются в определенную группу людей, действующих в интересах народа, их деятельность обычно героизируется [30: 11]. Группа ученых из Института лингвистических исследований Российской Академии наук составили Словарь русского языка коронавирусной эпохи. В словаре представлено 3500 слов, появившихся или актуализированных в русском языке в 2020-21 годах. В словаре выделяют такие явления как ковид-диссидентство, описывая его, как «неверие в опасность коронавирусной инфекции, позицию несоблюдения противоэпидемиологических мер» [19: 24], также явление «вакцинодиссидентство – противление обязательной вакцинации против коронавирусной инфекции» [19: 109]. Это отображает социальные группы, сформировавшиеся на эту тему. Следуя закрепившемуся в сознании людей с советских времен представлению диссидентов как людей, противостоящих авторитарным режимам, отстаивающие свои права не насильственными, а законными способами, стоит отметить, что здесь прослеживается явная гуманистическая миссия деятельности этой группы.

С другой стороны, после возвеличивания «своих» в манипулятивных текстах происходит разрушение образа «чужих», которые виновны в сложившейся негативной ситуации [25: 359]. Общественно-политические и другие кризисы являются мощным катализатором языкового выражения различных концептов и стереотипов, существующих в массовом сознании [5:

30]. В современных СМИ на первый план неслучайно вышел именно образ «врага». Наличие в современном массовом сознании мифологизированного «образа врага» еще с советских времен всегда помогало снять внутрисоциальные противоречия в обществе, это и создало сегодняшний «дискурсивный комфорт» между массмедиа и аудиторией [8: 201].

Проанализировав публицистические материалы с начала пандемии в марте 2020 года до сегодняшнего дня, можно выделить 4 маркера для выявления признаков манипулятивности в текстах массмедиа:

1. **лексика на нацистскую тематику** (резервация, сегрегация, вакцинофашизм). Здесь яркими примерами является речь актера Егора Бероева, произнесенная 22 июня 2021 года на вручении премии «ТЭФИ. Летопись Победы», где он сравнивает вакцинацию с Холокостом.

Здесь видно, как тема вакцинации становится конфликтогеном, разделяющим общество на два противоборствующих лагеря [9: 30]. В той же речи Егор Бероев говорит: «Я хочу вам сказать, что я не вакцинировался от коронавируса. И некоторые мои знакомые вакцинировались. И даже друзья вакцинировались. Это никогда не было причиной для наших ссор и споров. Мы взрослые люди, уважаем выбор друг друга. Знаете: «Мое тело – мое дело» [1]. На самом деле мы видим, что на основе сделанного выбора происходит раскол и между людьми, позиции которых по всем остальным вопросам совпадали, и общества в целом. Подтверждением этого может служить, с одной стороны высказывания коллег-артистов, поддерживающих Егора Бероева, с другой, активное выражение несогласия других коллег и лидеров мнений в целом. Наиболее ярко в своем комментарии наметившийся раскол охарактеризовал ведущий Иван Ургант: ««Бероев сказал «моё тело — моё дело, не надо меня заставлять прививаться» и сравнил коронавирусные ограничения с дискриминацией евреев. Что не совсем верно, потому что коронавирус передаётся не только по матери. Сейчас есть идея давать городам, в которых меньше всего привитых, звание Городов-Бероев. Могут появиться Герои-Берои, которые во время вакцинации закрывают плечом плечо товарища» [22].

2. Следующим маркером является присутствие **тематики страха, агрессии**. Часто употребляются такие слова и словосочетания, как цифровое рабство, биороботы, насильственная стерилизация женщин, сокращение человечества, оружие массового уничтожения, заговор тысячелетия, вакцинобесие, зомбовирус. Иллюстрацией может служить видеобращение блогера Виктории Бони 14 декабря 2020 года на своей странице в социальной сети инстаграм, где она заявляет: «Вакцина, которую сейчас везде пропихивают в США или в Германии, эта вакцина содержит какой-то один из компонентов белка, который приводит к бесплодию женщин, и он [ученый] написал о том, что вся эта вакцинация - по сути стерилизация женщин. Да будь они там все просто прокляты, твари эти поганые, которые стерилизовали уже в Африке женщин. <...> Этот конченый, мразотный Билл Гейтс, которого я просто считают виноватым в преступлении против человечества, который все это спонсирует-финансирует и имеет прямое отношение к этому» [3].

3. Здесь мы видим использование еще одного маркера коронаманипуляции, это использование **инвективной лексики**, «мразотный Гейтс». Также мы слышим употребление данной лексики в выступлении оперной певицы Любви Казановской на своем youtube-канале 17 июля 2021 года: «Мы подошли к точке невозврата, человечеству поставили ультиматум: вы стадо, которое должно брести в цифровое общество в качестве биороботов, или вы выбираете другой путь — путь творца» [7].

4. Четвертым маркером мы выделяем **упоминание прецедентных для данной тематики личностей и феноменов** (Билл Гейтс, чипирование). В программе «Бесогон TV» 1 мая 2020 года режиссер Никита Михалков предупреждал о чипировании через вакцинацию и страшные прививки от Билла Гейтса: «В тело человека вживляется чип, выполняющий роль контролирующего органа на предмет характеристик ежедневных активностей» [16].

Информирование совмещенное с манипулятивным воздействием в условиях ограничения свободы передвижения сделали людей заложниками

созданных мифов массмедиа. Заместитель директора «Левада-Центра» Денис Волков отмечал в июне 2021 года: «Доля тех, кто не хочет прививаться, не меняется на протяжении почти что года. Может быть, она даже немного выросла – порядка 60% не хочет прививаться. Почему не хотят? «...» Проблема в том, что в массовом сознании это сопряжено с теориями заговора: «коронавирус – это оружие массового поражения». «...» Основная причина, почему россияне не хотят прививаться, нет однозначной информации...» [4].

В рамках Стратегии национальной безопасности 2021 информационная безопасность выделяется как стратегический приоритет для защиты национальных интересов. В связи с этим становится особенно актуальным выделение лингвобезопасности как части информационной безопасности страны [14: 94]. Под лингвобезопасностью мы понимаем минимизацию травматического эффекта, оказывающегося на адресанта, адресата, героя текста, потенциальная конфликтогенность которого практически стремиться к нулю. Одним из механизмов, позволяющих противодействовать негативному коммуникативному воздействию, мы видим в обязательной начальной риторической подготовке для учащихся в системе среднего и высшего образования, формирующей навыки выявления логических и психологических уловок (такие как подмена тезиса, неявное расширение и сужение состава тезиса, порочный круг в доказательстве и др.), а также совершенствование методики преподавания риторики в педагогических ВУЗах.

Литература

1. Бакланов А. «Не допустите сегрегации общества на умных и глупых». Актер Егор Бероев выступил в защиту непривитых людей, прицепив к груди желтую звезду. // Meduza. URL: <https://meduza.io/feature/2021/06/23/moe-telo-moe-delo-akter-egor-beroev-vystupil-v-zaschitu-nepriivityh-lyudey-natsepiv-na-grud-zheltuyu-zvezdu>
2. Бессонов Б.Н. Идеология духовного подавления. М.: 1971. 295 с.
3. Боня В. Будьте бдительны! // Instagram. URL: https://www.instagram.com/tv/CIyOeZQInR8/?utm_source=ig_embed

4. Волков Д. Люди дезориентированы // Левада-центр. URL: <https://www.levada.ru/2021/10/25/lyudi-dezorientirovany-sotsiolog-denis-volkov-o-tom-pochemu-rossiyane-vse-eshhe-ne-speshat-privivatsya/>
5. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: Изд-во МГУ, 1997. 76 с.
6. Зелинский С.А. Информационно-психологическое воздействие на массовое сознание. Спб.: СКИФИЯ, 2008. 280 с.
7. Казарновкая Л. Пробудись человек. // Youtube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Z7wm2-oZP7g>
8. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. М., 2001.
9. Карасик В.И. Псевдоаргументация: некоторые виды речевых манипуляций // Речевое общение и аргументация. С.-П.: Экополис и культура, 1993. С. 30—38.
10. Клушина Н.И. Медиастилистика. М.: Флинта Москва, 2021. 184 с.
11. Клушина Н.И., Николаева А.В. Введение в интернет-стилистику. М.: Флинта Москва, 2020. 240 с.
12. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии — три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии, 1987. С. 41—49
13. Лисицкая, Л. Г. Коммуникативные нормы и лингвистическая безопасность современных медиатекстов / Л. Г. Лисицкая // Вестник Адыг. гос. ун-та. – 2009. – Вып. 1.
14. Мартынова, Е. М. Угрозы коммуникативной безопасности пользователей в киберпространстве / Е. М. Мартынова // Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура. – 2018. – Т. 2. – С. 94–102.
15. Матяш, С. А. Информационная безопасность личности как социальная проблема современности / С. А. Матяш // Вестник ГУУ. – 2013. – № 8.
16. Михалков Н.С. У кого в кармане государство? // Youtube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=MEtaaNuVCI>
17. Пронина, Л. А. Информация, информационное общество и человек / Л. А. Пронина // Аналитика культурологии. – 2008. – № 11.
18. Селютин, А. А. Лингвистическая безопасность коммуникативных процессов онлайн игр / А. А. Селютин // Вестник ЧелГУ. – 2019. – № 10 (432).
19. Словарь русского языка короновирусной эпохи. Спб.: ФБГУН Институт лингвистических исследований Российской академии наук, 2021. 551 с.
20. Тарба, К. Г. Лингво-коммуникативная безопасность личности: инвектива и оскорбление/ К. Г. Тарба // Научные труды КубГТУ. – 2018. – № 3. – С. 496–505.

21. Трофимова, Г. Н. Лингвистическая безопасность: к проблеме толкования / Г. Н. Трофимова // ВЕСТНИК Российского университета дружбы народов : научный журнал. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2012. – № 1. – С. 24–29.
22. Ургант И. Вечерний Ургант. // 1 канал. URL: <https://www.1tv.ru/shows/vecherniy-urgant/vypuski/lev-dodin-i-aleksandr-bashirov-vecherniy-urgant-1509-vypusk-ot-24-06-2021>
23. Филинский А.А. Критический анализ политического дискурса предвыборных кампаний 1999-2000: дис. ... канд. фил. наук: 10.02.19. Тверь, 2002. 144 с.
24. Chilton P.A., Schaeffner C. Discourse and politics. // Discourse Studies: A multidisciplinary introduction. T.A. van Dijk (Ed.). London, 1997. P. 206-230.
25. Dijk. T.A. van Discourse and manipulation // Discourse and Society. 2006. №17 (2). 359-383 p.
26. Dijk. T.A. van What is political discourse analysis? Amsterdam: Benjamins. 1997. 11-52 p.
27. Dijk T.A. van Strategies of Discourse Comprehension. N.Y., 1983. 418 p.
28. Dijk T.A. van News as Discourse. N. Jersey. London, 1998. 200 p.
29. Dijk T.A. van Context models in discourse processing. N.Y., 1999. P. 123-148.
30. Dijk T.A. van Discourse, ideology and context. // Folia Linguistica, 2001. № 35 (1-2). P. 11-40.

Pavlova E.S. , Malygina L.E.

Rusagrotrans JSC, Moscow

Derzhavin Tambov State University

DISCURSIVE MARKERS OF MEDIA TEXT MANIPULATIVENESS FROM THE PERSPECTIVE OF SOCIAL CHANGE

Abstract. The article is devoted to the analysis of the phenomenon of human language and information security in the modern media discourse. Approaches to understanding the technologies of communicative manipulation are considered on the example of media coverage of the topic "anti-vaxers", markers are proposed to identify signs of manipulativeness in mass media texts. One of the mechanisms to counteract the negative communicative impact is the mandatory initial rhetorical training of schoolchildren and students in the system of secondary and higher education, which forms the skills of identifying logical and psychological manipulation techniques, as well as improving the methods of teaching rhetoric in pedagogical universities.

Keywords: linguistic security, information security, media discourse, manipulation technologies, anti-vaxers

СМЫСЛОВОЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТАФОРИЧЕСКИХ ОБОЗНАЧЕНИЙ ЛИЦА В ПАРЕМИИ

Аннотация. В статье рассматриваются тексты русских пословиц и поговорок из сборников И.И. Иллюстрова, В.П. Жукова, содержащие в своем составе *nomina agentis*. Особое внимание уделяется метафорическим обозначениям лица, созданных с использованием различных образов и представленных в анализируемых сборниках и выделяются: метафоры-зоонимы, метафоры-фитонимы, идентифицирующие метафоры, окказиональные личные метафоры и другие. Утверждается, что поскольку в пословичном тексте объектом оценки и характеристики изначально выступает именно человек, то прагматика пословиц и поговорок, включающих номинации лица, в существенной мере может быть мотивирована прагматическим смыслом самих этих номинаций.

Ключевые слова: паремия, *nomina agentis*, языковая картина мира, метафора, идентифицирующие метафоры, метафоры-зоонимы, метафорические личные номинации.

В значительном количестве слов со значением *nomina agentis* оценка, являясь компонентом коннотации, заполняет собой все семантическое пространство их структуры. Речь идет о метафорических обозначениях лица, которые в текстах паремий анализируемых сборников (И.И. Иллюстрова, В.П. Жукова) представлены довольно часто и построены с использованием разных образов. Паремии как знаки вторичной номинации, по сути, формируют языковую картину мира в виде образных представлений, синкретичных по своему содержанию, поскольку имеют ассоциативно-образную природу. Не случайно В.Н. Телия называет метафоры одним из наиболее продуктивных средств формирования вторичных наименований в создании языковой картины мира [6].

В художественном тексте метафоры выступают средством создания образа, используясь как слова дескриптивной (описательной) семантики. Исследователь художественного стиля В.П. Москвин видит в метафоре разновидность дескрипции. Дескрипция – это не логическая, а описательная дефиниция, «неточное и несовершенное определение» [4: 601]. В качестве

дескрипций могут выступать слова в прямом значении (автология) и слова в переносном значении (металогия). В паремических текстах номинации человека тоже могут быть переданы металогическими средствами, в частности метафорой.

В современной лингвистике метафора (греч. 'перенос') – это троп или механизм речи, состоящий в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений и т.п., для характеристики или наименования объекта, входящего в другой класс, либо наименования другого класса объектов, аналогичного данному в каком-либо отношении [8:296]. Использование метафоры позволяет представить в краткой форме ёмкий образ, основанный на ярких образных ассоциациях.

В паремических текстах фиксируются самые древние, самые универсальные, самые распространенные в русской культуре эмоционально-экспрессивные оценочные номинации человека.

Определяя метафору как троп субстантивного характера, который связан с употреблением слов в переносном смысле на основании сходства, аналогий, ассоциаций и т.п., проанализируем природу семантической двуплановости метафорических *nomina agentis*. С учетом семантической типологии метафоры В.П. Москвина [4:126–139] выделим переносные обозначения лица, в основе которых лежат разные объекты.

С древнейших времен метафоры строились на образах животного мира, потому что люди тысячелетиями находились в нерасторжимой связи с природой. Растения и животные были и мерилем человеческих качеств, как физических, так и нравственных. Поэтому в кругу метафорических *nomina agentis* важное место занимают метафоры-зоонимы, основанные на образах домашних животных (*нёс, собака, собачка, коза, козел*) и зверей (*медведица*), а также птиц (*курочка, ворона, сова, сокол, соколена, орел*) и пресмыкающихся (*змея, уж*). Проиллюстрируем это текстами паремий: *В девках курочка – в бабах дурочка* (И, 112); *Хоть сова, лишь бы из другого села* (И, 124); *Мужу псу не отдавай казну всю* (И, 126); *Теща зятя ублажает не для*

зятя-*собаки*, а для милого дитяти (И, 196); *Писал писачка, а имя ему собачка* (Ж, 250); *Муж – потачка, так и жена –собачка* (И, 144); *Любовь зла – полюбишь и козла*(Ж, 166); *Будь жена хоть коза, лишь бы золотые рога* (Ж, 52) и др. Для таких наименований характерно яркое образное осознание переноса имени, они сохраняют образную мотивацию как специфическую черту семантики слова и в значимой мере обеспечивают образный смысл поговорки в целом. Так, последняя поговорка прочитывается следующим образом: ‘неважно, какой у жены внешний вид, изъян, лишь бы была богата’ [2:54]. Эти *nominaagentis* принадлежат к типу оценочных метафор, потому что в оценочной метафоре мотив, или внутренняя форма, исполняет роль катализатора оценочной реакции [6].

Обращает на себя внимание преимущественное использование в роли номинаций лица названий домашних животных. Исключением является метафорическое обозначение невестки в поговорке из сборника Иллюстрова: *Свекор говорит: нам медведицу ведут; свекровь говорит: нам неделицу ведут; деверья говорят: нам неткашу ведут; золовки говорят: нам непряжу ведут* (И, 199). Все метафорически *nominaagentis*, основанные на образах животных и птиц, носят исключительно негативно оценочный характер.

Метафоры-фитонимы используются реже: *В сорок два года баба ягода, в сорок пять – баба ягодка опять* (Ж, 313) и др.

В собрании Иллюстрова не однажды в позиции оценочного предиката отмечена метафора змея: *Злая жена – та же змея*(И, 115); *Сваха лукавая – змея семиглавая* (И, 102); *Жена да муж – змея да уж* (И, 129). Очевидно, эти номинации тоже могли возникать на основе сходства жены с реальными опасными и ядовитыми существами, то есть они тоже принадлежат к зоонимным метафорам. Однако нельзя исключить, что здесь выступает книжная сакральная метафора змей ‘дьявол’, змея ‘ехидна, порождение ада’, так как в русской культуре с приходом христианства оценка часто выражалась через призму религии православия. Однозначно в исследуемых поговорках к древнейшим метафорам, синтезировано выражающим и рациональную, и

экспрессивную оценку, относятся выраженные сакральными лексемами метафорические номинации лица с негативно оценочным значением: *черт, чертовка, сатана*.

Например: *Занимать – так сватушка, а отдавать – так **черт** (И, 219); Вот тебе старая **чертовка**, мука – не ходи замуж за внука (И, 108); Муж да жена – одна **сатана** (Ж, 177); Полюбится **сатана** пуще ясного сокола (Ж, 259).*

Как отмечает В.П. Адрианова-Перетц, оценочные значения у сакральных обозначений – часть культурной коннотации, поскольку они сформировались на основе нравственных и эстетических категорий русского средневековья, представленных в оппозиции «Благо» (от Бога) и «Зло» (от Дьявола) [1:9].

Преобладающая часть оценочных метафорических номинаций выступает в паремиях как идентифицирующие метафоры, имеющие характер скрытого сравнения. Д.Г. Трунов в этой связи выделяет «восходящие» (с позитивной оценочностью) и «нисходящие» (с негативной оценочностью) метафоры, поскольку, являясь скрытыми сравнениями, они всегда несут в себе отношение говорящего к тому признаку, который они обозначают [7]. В перечисленных выше группах метафорических *nominaagentis* отмечены метафоры преимущественно нисходящего типа. Восходящие метафоры единичны: *Ближняя – ворона, а дальняя – **соколёна** (И, 123); Казак – **орел**: что увидит, то берет (И, 351); Полюбится сатана лучше ясного **сокола** (И, 120).*

То же можно сказать и о группе метафор, базирующихся на основе сходства человека с человеком. Основой таких метафор выступают номинации других людей и человекоподобных существ (*батрак, враг, выродок, князь, майор, полковник, раба, покойник, урод, чулинда* ‘чучело’). Эти метафоры преследуют разнообразные прагматические цели, но в паремиях чаще всего участвуют в характеристике объекта оценки. На это указывает функция метафорических личных номинаций – чаще всего предикативная. Последовательно в функции оценочного предиката выступают номинации социального статуса: *Жена – кабальный **батрак**(И,150); За добрым мужиком и чулинда – жена, а за дурным и поповна **раба**(И, 119); На безлюдье и Фома*

дворянин(Ж,179). Такие характеристики содержат значимые социокультурные характеристики лица. Не однажды отмечены в роли оценочных предикатов номинации семейного статуса: *Муж жене отец, жена мужу венец* (И, 142); **Вдовец** – деткам *не отец*, а сам круглый **сиротинка** (И, 158). Изредка возможны и другие обозначения: *Разбойник – живой покойник* (Ж, 273).

В этой группе отмечены как нисходящие, так и некоторые восходящие метафоры: *Фома – дворянин; муж – отец*. К восходящим метафорам можно отнести и книжные *nomina agentis* в паремиях: *Муж – домостроитель*, нищете *отгонитель* (И, 153); *Жена мужу пластырь, а он ей – пастырь* (И, 142).

Отдельно можно выделить группу метафорических личных номинаций, основанных на переносном использовании названий неодушевленных предметов. В этом случае имеют место идентифицирующие метафоры. Такие метафоры обычно действуют в сфере обозначения действительности, непосредственно воспринимаемой органами чувств, и пополняет в основном тот запас лексикона, который обеспечивает наименование предметов, предметно ориентированных качеств: *батожок* ‘жених без достоинств’, *пенюшок* ‘старик’, *пенек* ‘старый никчёмный жених’, *золото* ‘девушка’, *олово* ‘девушка’; *крючок* ‘чиновник’, *пластырь* ‘целительное средство’, *венец* ‘награда, знак достоинства’ [5:60].

Примеры метафор с такой основой выступают только в паремиях, собранных И. Иллюстровым: *Не выйдешь за **пенька**, коли нет паренька* (И, 105); *Не найдешь паренька, выйдешь и за **пенька*** (И, 121); *Хоть бы за **пенюшка**, когда нет хорошего женишка* (И, 119). Здесь тоже преобладают оценочные метафоры нисходящего типа. Исключением является паремия: *Муж жене отец, жене мужу венец* (И, 142).

Единичны в паремиях случаи использования в роли идентифицирующих оценочных метафор других названий, например, явлений природы: *Свекор – гроза, а свекровь выест глаза* (И, 198). Значение номинации лица, наводящего ужас, внушающего сильный страх, для слова *гроза* является словарным [5:119] и в паремический текст вносит компонент экспрессии.

Содержательны в прагматическом плане и окказиональные личные метафоры, мотивированные названиями физических недугов: *горбок*, *болячка*, *чирий* 'фурункул'. Лексема *горбок*, мотивированная уменьшительным названием уродливой выпуклости на спине или на груди человека (Ож., 113), характеризует отношение родителей к неудачному, возможно, сыну: такой сын – обуза в семье и тягость, но от него никуда не денешься: *Сынок – свой горбок*; *зятек – покупной щеголек*; *теща хлопочет, тесть кропочет* (И, 195). К дочерям и зятям отношение выражено иначе: *Дочка – болячка*, *зять – чирий*(И, 196).

Метафорические личные номинации оперируют образно-ассоциативным подобием, нуждаются в допущении сходства, часто фиктивного, потому что в них синтезируются характеристики конкретного и абстрактного. Такие метафоры позволяют субъекту соизмерять реально несоизмеримое в человеке с объектами, данными в практическом опыте.

В текстах пословиц и поговорок обращает на себя внимание использование готовых метафор, уже известных языку. В зависимости от распространённости в языке и характера образности принято выделять 1) стертые метафоры (в современном русском языке они утратили образность и не воспринимаются как слова в переносном значении); 2) общеязыковые (широкоупотребительные метафоры с заранее готовой образностью, но не утратившие новизны); 3) индивидуально-авторские (несущие на себе отпечаток субъективного описания предмета через ассоциации автора). Поскольку в паремических текстах субъект оценивания коллективный – народ, то здесь закономерно ожидать функционирования двух первых типов метафор. Действительно, в рассматриваемых текстах используются, как правило, традиционные метафорические обозначения лица. Например, переносное значение лица отмечается в узусе для слов *пень*, *пенек* 'тупой, бесчувственный человек' (разг., пренебр.) (Ож., 402), *сокол* 'молодец' (Ож., 608), *орел* 'гордый, смелый, сильный человек' (Ож., 369), *собака* 'злой, грубый человек' (Ож., 603),

нѣс ‘человек, готовый на любые низкие поступки’ (презр., бран.) (Ож., 416), *ворона* ‘ротозей’ (разг.) (Ож., 80), *золото* и нек. др.

Вместе с тем обнаруживаются и окказиональные переносные обозначения: *сова*, *курица*, *коза*, *козел*, *уж*, которые привносят в обозначение лица негативные оценочные компоненты в силу собственной ассоциативной прагматики. В.Н. Телия подчеркивает: «Метафоризация сопровождается вкраплением в новое понятие признаков уже познанной действительности, отображенной в значении переосмысляемого имени, что оставляет следы в метафорическом значении, которое в свою очередь «вплетается» и в картину мира, выражаемую языком» [6]. Оценочность вторичной личной номинации, возникающей на основе переноса значения, неотделима от экстралингвистической прагматики первичного имени. И если лексема *курица* в прямом значении вызывает мысли о чем-то или о ком-то незначительном, нелепом, жалком, бесхарактерном (не случайно существуют устойчивые выражения *курица не птица...*, *курам на смех*, *мокрая курица*, *ложиться с курами*, *куриная слепота* (Ож., 253)), то человек, названный *курицей* или – снисходительно – *курочкой*, тоже оценивается негативно: *В девках – курочка*, *в бабах – дурочка* (И, 112). Внутренняя форма оценочно-экспрессивной метафоры остается функционально нагруженной: она сигнализирует о том, как субъект речи относится к обозначаемому метафорического значения.

Заметим, что в *nomina agentis* метафорического происхождения оценка, как правило, не только занимает определяющее место в смысловой структуре наряду с образностью, но и часто осложняется экспрессивностью: *сатана* – об абсолютно недостойном человеке; *выродок* – о чрезвычайно жестоком человеке, *нѣс* ‘человек, готовый на любые низкие поступки’ и т.д.

Кстати, оценочные словообразовательные форманты, включенные в структуру метафорических личных номинаций, способны «перебивать» исходное оценочное значение, но чаще они смягчают негативную оценку, окрашивая ее дополнительными эмоциями: *пень* – *пенюшок*, *собака* – *собачка*, *курица* – *курочка*, *батог* – *батожок*, *ворона* – *воронка*: *Не вздыхай тяжело, не*

отдадут далеко: хоть за лыску, да близко, хоть за курочку, да на свою улочку, хоть за воронку, да на свою сторонку, хоть за батожок, да на свой бережок (И, 125).

Таким образом, личные номинации в русских пословицах и поговорках имеют прагматическую значимость как культурологического характера, обусловленную мировоззренческими установками, культурными традициями, социальными нормами и ценностными приоритетами, свойственными русскому народу на конкретном историческом этапе, так и семантического характера, способную выступать в плане содержания (прямое значение, металогическое использование слова) или в плане выражения слова (специальные суффиксы). Решающую роль для обеспечения и актуализации прагматического потенциала *nomina agentis* играет паремический контекст как сложно построенный смысл.

Литература

1. Адрианова-Перетц В.П. Очерки поэтического стиля Древней Руси / В.П. Адрианова-Перетц – М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1947. – 185 с.
2. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок / В.П. Жуков. – 7-е изд., стереотип. – М. : Рус.яз, 2000.– 536 с.
3. Иллюстров И.И. Сборник российских пословиц и поговорок/И.И.Иллюстров. – Киев: Типография С.В. Кульженко, 1904. – 482 с.
4. Москвин В.П. Стилистика русского языка. Теоретический курс / В.П. Москвин. – Изд. 4-е, перераб. и доп. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 630 с.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 19-е изд. испр. – М. : Русск. язык, 1987. – 750с.
6. Телия В.Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира / В.Н. Телия. Режим доступа: <http://linguistic.ru/index.php?modulemain&op=printpage&id=146&header=1> (датаобращения: 12.03.2022)
7. Трунов Д.Г. «Восходящие» и «нисходящие» метафоры / Д.Г. Трунов // Журнал практического психолога. – 2011. – № 2. – С. 169–173.
8. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

Ignatyuk T.N.

Brest State Technical University

THE SEMANTIC POTENTIAL OF METAPHORICAL DESIGNATIONS OF A PERSON IN A PARREMIUM

Abstract. The article deals with the texts of Russian proverbs and sayings from the collections of I.I. Illustrov, V.P. Zhukov, containing nomina agentis in their composition. Particular attention is paid to the metaphorical designations of the face, created using various images and presented in the analyzed collections and highlighted: metaphors-zoonyms, metaphors-phytonyms, identifying metaphors, occasional personal metaphors and others. It is argued that since in the proverbial text it is the person who initially acts as the object of evaluation and characterization, then the pragmatics of proverbs and sayings, including the nominations of a person, can be largely motivated by the pragmatic meaning of these nominations themselves.

Keywords: paremia, nomina agentis, language picture of the world, metaphor, identifying metaphors, metaphors-zoonyms, metaphorical personal nominations.

ИДЕИ ФИЛОСОФИИ ДИАЛОГА КАК ОСНОВА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В статье анализируются глубинные закономерности и константы диалога. Выявляется необходимость осознания Другого как иной, трансцендентной, сферы социальной реальности, уважения к его автономности, свободе, уникальности.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, диалог, Другой, трансценденция, социальное.

Ядром межкультурной коммуникации выступает, по нашему мнению, диалог. В современной социокультурной ситуации, когда процесс межкультурной коммуникации сталкивается с различными проблемами, именно диалогический уровень общения способен «разрубить» узлы основных затруднений. Феномен диалога нуждается, поэтому, в пристальном и глубоком рассмотрении, в связи с чем мы обратимся к философской рефлексии диалога, содержащейся в такой мировоззренческой традиции, как диалогическая философия.

Диалог предполагает «межсубъектное общение, единение сознаний на метафизическом уровне взамен гносеологической структуры «субъект-объект» [2: 3]. Диалогичность в данном контексте – это прежде всего *экзистенциальное отношение к Другому не как к безличному «Оно», а как к значимому, неповторимому «Ты»*. И именно это отношение является особой средой, в которой рождается и развёртывается подлинное человеческое бытие.

В целом исследователи отмечают, что философия диалога содержит в себе определенный набор направлений, что обусловлено как культурно-мировоззренческими различиями её представителей, так и тем, какие «срезы» и «планы» диалога раскрываются. В Новое время зачинателем разработки интересующего нас *личностного* измерения диалогического общения является Л. Фейербах. Фундаментальный принцип его философии – нерасторжимость

взаимосвязи «Я» – «Ты» – оказался востребованным и развитым в трудах, в том числе рассматриваемых в данном параграфе авторов. основополагающий вклад в концептуальное формирование и становление философии диалога внесли, также, Г. Коген и Ф. Розенцвейг.

Важно отметить при этом, что диалогическая философия вырабатывается, как это показывают З.А. Сокулер, В.Н. Белов, Л. Бертолино, на основе осмысления, интерпретации и критики всей трансцендентальной системы Канта. Другим источником влияния для «диалогистов» выступил иудаизм, в частности, его обоснование как религии разума. Философия Когена как раз и объединяет эти две тенденции: она основывается не только на системе Канта, как отмечалось ранее, но и на идеях его оппонента Моисея Мендельсона, разрабатывавшего иудаизм как религию разума.

Согласно Когену, собственную неповторимость человеческое Я познает посредством *корреляции* между Богом и собой. Принцип корреляции подразумевает отдельность, инаковость каждого из участников данного взаимоотношения. Бог, сотворив мир и в нем через Откровение создав разумного (обладающего духом) человека, сообщил последнему о Творце и нравственности. В свою очередь, человек благодаря собственному познавательному стремлению и любви обнаруживает Божество, обретает себя как духовное существо. В отношении корреляции происходит затем и открытие другого человека как Ты – как равного Я, ближнего по отношению к нему, заслуживающего любви. Божественная сущность, важно заметить, также раскрывается через корреляцию. Как точно заключает З.А. Сокулер, «философия всегда требовала от эмпирического субъекта совершить акт самотрансцендирования, чтобы стать чистым философским субъектом. В философии Когена (а вслед за ним и Левинаса) этот акт самотрансцендирования состоит в том, чтобы признать «Ты» в человеке иной социальной группы – в чужаке, пришельце, человеке другой национальности, вероисповедания или социального слоя» [3: 98-99].

Существенно и то, что именно принцип корреляции развивает потом Розенцвейг, характеризующий диалогическое отношение как подлинную связь с чем-то или кем-то Иным [8: 262-264].

Возвращаясь к обозначенным выше двум «линиям» влияния на диалогическую философию, нужно отметить, что духовно близким И. Кант оказывается, кроме того, Ф. Розенцвейгу, который в то же время вдохновенно изучает иврит, иудаизм и еврейскую философию. Формируется в русле кантианства и неокантианства философское мировоззрение М. Бубера, который на протяжении всей жизни постигает и истолковывает еврейское религиозно-мистическое учение хасидизма. Испытывают влияние кантовского трансцендентализма С.Л. Франк и Э. Левинас. Франк, будучи православным христианином, сохраняет глубокий интерес к философии и мистике иудаизма, восхищается трудом Розенцвейга «DerSternderErlösung» [5: 139-148]. Левинас, взращенный в лоне иудаизма, полагает религиозный опыт той первоосновой, из которой рождается и развивается живое философствование, а саму суть иудаизма видит в опыте Другого, в «отношении и взаимодействии с Другим» [4: 225-227].

Одна из самых основательных экспликаций важнейших аспектов диалога, «диалогического» трансцендирования содержится, на наш взгляд, в теории С.Л. Франка. Религиозный мыслитель выделяет два типа истинного трансцендирования: трансцендирование «*во-вне*» и трансцендирование «*во-внутри*». Первый – это трансцендирование, в котором осуществляется связь «*я-ты*», реализуется стремление к родственному иному «*я*», иной «*самости*». Второй – это переход в «*чистую объективность*» (Франк), трансцендирование в подлинную, самодостаточную и актуальную духовную реальность, фундирующую непосредственное самобытие.

Именно в трансцендировании «*я-ты*» раскрывается, как мы считаем, социальный характер рассматриваемого процесса, представляющего как ядро межличностной коммуникации. Такого рода трансцендирование, кроме этого, обнаруживает свой антиномистически-монодуалистический характер:

социальность всегда оказывается нераздельно связанной с индивидуально-личностной стороной. Интересно, что как для С.Л. Франка, так и, например, для К. Ясперса, М. Бубера, Э. Левинаса, реальность подлинного человеческого бытия сопряжена с возможностью коммуникации. Причем, у всех этих философов коммуникация, общение является способом не только своего личностного раскрытия, но и личностного раскрытия второго участника ситуации общения.

Следует подчеркнуть близость воззрений Франка некоторым идеям Бубера. Последний, в частности, считает единственной сферой осуществления подлинного бытия сферу «Я – Ты» как сферу «Между» – главную и верховную инстанцию бытия. Т.П. Лифинцева в данной связи отмечает, что «в философии Бубера термины «Я» и «Ты» не имеют иного значения, кроме как по отношению друг к другу. Нет «Я в себе» и «Ты в себе». А истина бытия как раз *между* ними, между Я и Ты»[2: 50]. При этом «вечным Ты» и сердцевинной взаимоотношения Я – Ты, что также созвучно подходу отечественного мыслителя, у Бубера предстаёт любящий Бог.

Позиция Франка, кроме того, перекликается с теми рассуждениями Бубера, в которых любовь расценивается как неотъемлемая составляющая отношения Я – Ты. Согласно Франку, любовь суть «...актуализированное, завершенное трансцендирование к “ты” как подлинной, я-подобной, по себе и для себя сущей *реальности*, открытие и усмотрение “ты” как такого рода реальности и обретение в нем *онтологической опорной точки для меня*»[6: 257]. Для Бубера любовь, прежде всего, ответственность, взятая Я за Ты, ответственность как нужда друг в друге, интенциональная сосредоточенность в Ты.

Но в то же время в трактовке Франком и Бубером отношения Я – Ты есть расхождение. Например, как уже говорилось, Бубер не рассматривает Я «само по себе» (обособленное бытие) как подлинное, ибо для философа изначально *отношение, встреча*; Я не существует без своих коррелятов – Ты и Оно [1: 6-24]. Франк же, напротив, видит в «я» – непосредственном самобытии –

определенную автономность, считает его видом непостижимого, особой бытийственной формой, которая одновременно показывает и не показывает себя абсолютной реальностью. Тем самым, расходясь с Бубером в определении онтологических оснований, генезиса Я, Франк оказывается близким ему (а не Хайдеггеру и Сартру) в том, что, признавая антиномистическую монодуалистичность внутренней реальности, не отгораживает её от Другого, Ты.

Важно заметить, что не только у Бубера, но и у Когена не идет речь об условной самодостаточности «Я». Коген говорит о *первичности* корреляции человека и Бога, когда есть *непосредственное* отношение Бога к человеку, в котором Он наделяет человека разумом, и *опосредованное* отношение человека к Богу. Человек, открывший для себя Бога, и принявший в качестве идеала нравственности святость, имеет возможность восходить к ней не напрямую и изолированно от других, а только через реализацию отношения с другим человеком, через открытие его в качестве Ты. И только в обретении Ты, в осознании вины и ответственности перед людьми оформляется индивидуальное Я [7: 122,170]. Близок к позиции Когена и Розенцвейг: Я обретает свое реальное существование только тогда, когда находит свое Ты, принимает его как нечто внешнее для себя, когда вступает с ним в диалог и размыкает свою замкнутую самость. Размыкание и преображение самости, пробуждение души происходят при обращении к ней как к Ты любящего Бога, порождает в ней понимание своей греховности и стремление к очищению.

Расхождения между Франком и Бубером обнаруживаются также в вопросе связи Я и Ты. Бубер для обозначения этой связи использует семантически насыщенный термин «Между». «Между» означает, что подлинное отношение двух людей не опосредовано, беспредпосылочно, не утилитарно, беспрепятственно; «между» Я и Ты живет любовь, «между» ними, как воздух, присутствует дух. Г. Марсель, чья диалогическая философия родственна Буберу, считает, что своей категорией «между» иудео-христианский мыслитель открывает целую область философии – философию

интерсубъективности. «Между» подчеркивает не изначальное единство Я и Ты, а, напротив, первично существующую их неидентичность, «разность», то пространство между ними, в котором они и протягивают друг другу нити единения.

У Франка позиция иная. Её отличает не только от Бубера, но и от других ориентированных на иудаизм «диалогистов» то, что внутренним проявлением связи «я»-«ты» выступает, согласно Франку, бытие «мы» как глубинно-внутреннее откровение бытия, *первичное* по отношению к формам «я есмь» или «ты еси». В бытии «мы» «я» обнаруживает свое бытие как сопричастующее в ином бытии – в бытии «ты еси». Отсюда «мы», как бы внешне оно не проявлялось – в виде личного общения или в виде общественной жизни – всегда содержит в себе исконное внутреннее «мы».

Таким образом, анализ отдельных аспектов и подходов диалогической философии показывает, что одним из важнейших факторов, стимулирующих процессы межкультурной коммуникации, выступает осознание трансцендентности и значимости Иного, предстающего в форме другой личности или Абсолюта. И дело не только в том, что существо Другого человека никогда всецело не раскрывается какими-либо мыслительными или образными конструкциями, созданными Я относительно этого Другого. Приходит понимание того, что любой Иной (а не только, к примеру, человек, чьи заслуги перед обществом признаны и уважаемы) представляет собой автономную, свободную целеполагающую систему, безотносительно к его этнокультурным особенностям, конфессиональным предпочтениям или социальному статусу. В то же время опыт достижения этих целей, поиска Бога, смыслов, жизненных ориентиров всегда уникален и «окрашен» спецификой вышеуказанных особенностей и предпочтений. Именно на этом фундируется, на наш взгляд, возможность толерантности, уважения и взаимопонимания. В качестве одного из основных механизмов межкультурной коммуникации и диалога, поэтому, предстает преодоление ограниченного собственной самостью индивидуального существования, интенция истолкования Другого,

предстающая выходом к трансценденции Другого как новой, ранее неизведанной сфере социальной реальности.

Литература

1. Бубер М. Я и Ты. / Пер. с нем. Ю.С. Терентьева, Н. Файнгольда, послесл. П.С. Гуревича. М.: Высш. шк., 1993. С. 5 – 72.
2. Лифинцева Т.П. Философия диалога Мартина Бубера. М. : ИФРАН, 1999. - 133 с.
3. Сокулер З.А. Герман Коген и философия диалога. М.: Прогресс : Традиция, 2008. -312 с.
4. Токранов А.В. Философия религии Э. Левинаса // Религиоведческие исследования. 2010. № 3/4. - С. 225 – 227.
5. Франк С. Мистическая философия Розенцвейга // Путь. 1926. № 2 (январь). С.139 – 148.
6. Франк С.Л. Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии / С.Л. Франк. – М. : АСТ: АСТ МОСКВА : ХРАНИТЕЛЬ, 2007. - 506 с.
7. Cohen H. Religion der Vernunft aus den Quellen des Judentums. - Wiesbaden: Fourier Verlag, 1978. – 630 s.
8. Rosenzweig F. Der Stern der Erlösung: Mit einer Einführung von Bernhard Casper - Herausgegeben von Albert Raffelt. Freiburg im Breisgau : Universitätsbibliothek, 2002.

Latysheva Zh.V.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

IDEAS OF THE PHILOSOPHY OF DIALOGUE AS A BASIS FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION

Abstract. The article analyzes the deep regularities and constants of dialogue. The necessity of recognizing the Other as a different, transcendent sphere of social reality and respecting its autonomy, freedom and uniqueness is revealed.

Key words: intercultural communication, dialogue, Other, transcendence, social.

Макарова И.А., Прокуророва О.В.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЮМОРА В РАССКАЗЕ ДЖ. К. ДЖЕРОМА «МОЯ ВСТРЕЧА С БУЛЬДОГАМИ»

Аннотация. В статье анализируются лексико-стилистические средства создания юмора на материале рассказа Джерома К. Джерома «Моя встреча с бульдогами». Даются определения тропов, их характеристика. Описываются результаты исследования, даны примеры использования различных лексико-стилистических средств в романе и их анализ. Приводятся выводы.

Ключевые слова: английский язык, юмор, лексико-стилистические средства выражения

Юмористическая литература всегда являлась одним из самых привлекательных жанров для читателей во всех уголках мира. Британский же юмор стоит особняком в этой системе, при этом считается одним из самых тонких и зачастую базируется на языковой игре, и имеет своих почитателей, как среди носителей английского языка, так и среди изучающих данный язык в качестве иностранного.

Для филолога-исследователя же в первую очередь представляет особый научный интерес сам процесс создания комического эффекта, то, каким образом автор достигает этой цели – вызывает улыбку у читателя. Английский писатель Дж.К.Джером является одним из самых ярких представителей, даже классиков данного литературного направления, поэтому целесообразно изучать способы создания комического эффекта в литературе, опираясь именно на его произведения. В основе данного исследования лежит рассказ «Evergreens» [5] (в русском переводе - «Мое знакомство с бульдогами»).

Итак, темой статьи являются лексические средства создания юмористического эффекта в отдельно взятом произведении вышеуказанного автора, объектом изучения выступает сам феномен английского юмора и создания автором эффекта комического, а предметом исследования - лексические средства, которые автор использует в своём произведении.

Многообразие средств выразительности – лексических и синтаксических приёмов – также отличительная черта стиля автора. Среди излюбленных лексических средств, используемых в том числе для создания комического эффекта, по мнению многих исследователей – эпитеты, метафоры, олицетворение, аллюзии, гиперболы, сравнения, аллюзии [2,3].

Рассмотрим же теперь, какие лексические приёмы были использованы автором для создания юмористического эффекта в рассказе «Моё знакомство с бульдогами». Это небольшой рассказ, где в юмористической форме описываются различные эпизоды встреч людей (разного возраста и общественного положения) с одним из неизменных атрибутов консервативной английской жизни – британским бульдогом, встречи заставившие героев испытать целый спектр незабываемых эмоций.

Одним из основных, часто используемых и наиболее ярких лексических средств создания юмора в рассказе является эпитет.

Эпитет указывает на самые яркие и выдающиеся качества описываемого объекта, при этом носит сугубо оценочную окраску. Таким образом, эпитет – это атрибутивное слово, фраза или предложение, используемое для характеристики объекта и выражающее индивидуальное восприятие, и авторскую оценку. »)[4] Вот некоторые примеры из текста: а *good-wearing husband* (original ironical compound epithet) добротный муж, *the prize-ring method* (compound epithet) метод нокаута, а *reproachful eye* укоризненный взгляд, *elephantine delight* слоновий восторг, *happy home* счастливое семейство, *stirring times* волнующие события, *prosaic nineteenth century* прозаическое девятнадцатое столетие.

Рассмотрим детально наиболее характерные примеры использования эпитетов в тексте исследуемого рассказа. Заметим, что в большинстве примеров эти эпитеты можно отнести к категории иронических.

«In the *mellow days* of autumn,» прилагательное использовано в переносном значении, «сочный, мягкий, спелый» здесь сказано не о фрукте, а о днях, автору теплые осенние дни напоминают спелые, нагретые на солнце

фрукты.

«They are not very beautiful, only *strong and stanch and steadfast*»

Цепочка эпитетов употреблена в начале текста, автор при помощи этого приёма очень остроумно и неожиданно уподобляет определенный тип людей, встречающихся в жизни, вечнозелёным растениям. «the comrades who will lay their firm hand on ours and strengthen us when the way is dark and we are growing weak—the *evergreen* men and women». По мнению лирического героя рассказа, такие люди готовы прийти на помощь, хотя и не всегда ярко проявляют себя в повседневной жизни - неброско одеты, не любят привлекать к себе внимание.

«George, who at that time *was modest and bashful*, blushed and drew them up on to the chair.» Скромность Джорджа явно преувеличена - и подчеркнута с помощью ряда иронических эпитетов.

Метафора - лексический приём, средство выразительности, в основе которого лежит принцип схожести двух предметов, одушевленных субъектов, явлений.

То есть, метафора, как лексический приём возникает, когда автором обнаруживается некая схожесть двух феноменов, не заметная постороннему глазу, а создаваемая в воображении художника. Метафора - скрытое сравнение.

В начале текста автором используются метафоры в сочетании с олицетворением. Олицетворение (personification) – лексический прием, когда неживой объект наделяется свойствами, характерными лишь для живого: «...and the baby-buds from every branch are peeping with bright eyes out on the world, and stretching forth so little leaves toward the coming gladness of their lives».-часть предложения насыщена художественными средствами. Автор проводит параллель между молодыми зелеными почками, появляющимися на деревьях, и маленькими детьми, которые заглядывают в мир своими яркими глазами, и протягивают свои маленькие ручки (как дерево распускает молодые листочки) - пример развернутой метафоры в сочетании олицетворением.

«The storms of life sweep over them, and the rains beat down up on them, and the biting frosts creep round them; but the wind sand the rains and the frosts pass away, and they are still standing, green and straight»- продолжение уподобления людей , вечнозеленым растениям стойко переносящим все тяготы жизни, которые здесь автор уподобляет погодным катаклизмам- морозам, дождям и ветрам, ещё один случай развернутой метафоры.

«Chivalry, Reverence, and Loyalty are the beautiful children of ugly War.»
Метафора в данном предложении сочетается с олицетворением (благородные человеческие качества автор называет детьми войны) и антитезой (прекрасные дети ужасной войны).

Стилистическое сравнение - уподобление одного объекта другому, выделение каких – то особенно характерных черт одного объекта, через черты другого объекта, которому первый уподобляется. Таким образом, у двух совершенно непохожих явлений, феноменов, объектов автор находит общие черты.

«dog's as gentle as a lamb» –собака становится, кроткой как ягненок, сочетание сравнения и иронии.

«You stick to that for a month or two, regular, and you'll have him *like a little child.*»Один из героев описывает, как именно нужно заниматься с собакой, чтобы она стала «безобидной» как младенец, используется ироническое сравнение.

«...my uncle would fasten a long chain to that poor dog, and drag him away from his happy home with the idea of exhausting him; and the dog would come back *as fresh as paint*»,-после всех нагрузок собака была еще «свеженькой как огурчик»,у автора- «как свежий слой краски».

«She (my aunt) had on a new crinoline that morning... It was a tremendously big one, *as stiff as a wire-fence*»- огромный кринолин своей тетушки рассказчик характеризует как прочный, словно проволочная сетка

«...respectable middle-aged lady ... rush sideways, like an excited crab, - автор снова сочетает иронию со стилистическим сравнением, на этот раз

степенная леди средних лет «бросается в сторону, словно экзальтированный краб»

«**Аллюзии** — это ссылки на исторические, литературные, мифологические, библейские и бытовые факты.» [1,с.176] В рассказе автор прибегает к использованию данного тропа 3 раза. Для иллюстрации рассмотрим следующий пример: «The lover sighing like a furnace will not go on sighing like a furnace forever. That furnace will go out.(аллюзия+ирония+метафора) He will become the husband,»

Аллюзия здесь следует сразу после прямой цитаты и отсылает читателя к пьесе У.Шекспира «Как вам это понравится» .Шекспир уподобляет влюбленного жарко горящей печи («взвывающий не хуже горна в кузне»), а Джером саркастически добавляет, что печи свойственно остывать, а пылкому жениху - превращаться в мужа.

Гипербола – это один из основных лексических стилистических приёмов, художественное образное преувеличение, используемое для усиления выразительности и образности высказывания. В исследуемом произведении нами было обнаружено 8 случаев использования автором гиперболы, что в процентном отношении равно 11% от всех случаев употребления указанных выше стилистических средств.

«..., but there can be no doubt that, for *the noblest work of Nature*—the making of men—.»

В данном предложении автор использует гиперболу в сочетании с иронией, метафорой, называя человека самым благородным из творений природы.

«He is *the gentlest*, too, and *the most lovable* of all dogs.«Британского бульдога лирический герой называет «самой нежной и самой симпатичной из всех собак.»

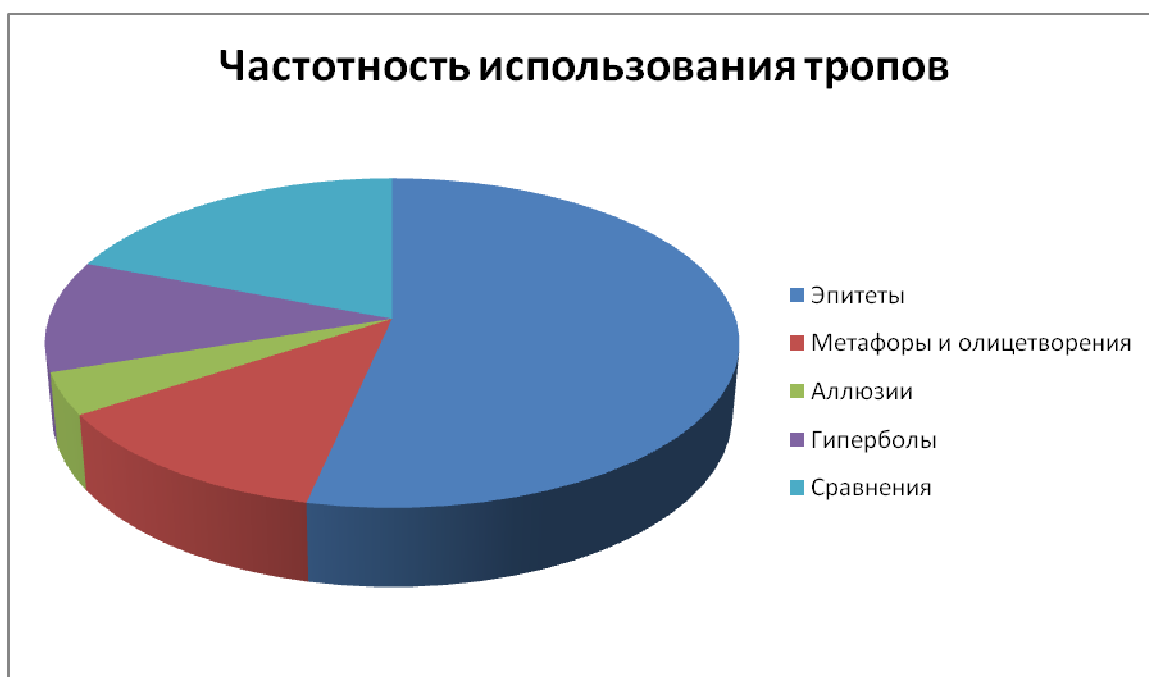
«A dog with a more thoughtfully ferocious expression—a dog with, apparently, a heart more dead to all ennobling and civilizing sentiments—I have never seen.»

«Никогда не встречал собаки, сердце которой было бы более глухо («мертво») ко всем облагораживающим и возвышающим чувствам».

В ходе проведенного анализа, были подтверждены опубликованные ранее данные о том, что наиболее часто встречающимися в данном рассказе Дж. К. Джерома (как и во многих других его произведения) лексическими средствами создания юмора являются эпитеты, метафоры, сравнения, олицетворения, гиперболы, аллюзии. Данный вывод был сделан в ходе анализа текста произведения. Проведем же количественный анализ использованных автором средств выразительности. (См. Рис.1). Больше всего было употреблено эпитетов - 39(53%) случаев, метафоры и олицетворения - 9 случаев (12%), стилистическое сравнение встретилось 14 раз (19%), аллюзии - 3(4%), гиперболы -8 (11%).

Тема стилистических средств создания юмора в произведениях Дж.К. Джерома, представляет собой благодатную почву для дальнейших исследований, например, нами не была освещена тема применения синтаксических средств для создания юмористического эффекта на материале того же рассказа, этот вид выразительных средств также широко используется автором и, возможно, послужит темой дальнейших исследований.

Рисунок 1



Эпитеты (39)	53%
Метафоры и олицетворения(9)	12%
Аллюзии (3)	4%
Гиперболы (8)	11%
Сравнения (14)	19%

Литература

1. Королёва О.А. Ирония в "малой" прозе Джерома К. Джерома и английская литературная традиция): Автореф. дис.. к. ф. н.— М., 2006.— 15 с.
2. Маргулис Ж.А. Творчество Джерома К. Джерома и развитие реализма на рубеже XIX-XX веков // Монография. –М, 1988– 74с.
3. Осмоловская Е.Э. Способы передачи юмора в рассказах Дж. К. Джерома -Выпускная квалификационная работа, - Старый Оскол ,2017
4. I.R.Galperin. Stylistics - М.: Либроком,2014. — 336 с.
5. Jerome K. Jerome, Evergreens Эл.ресурс, загл.экрана. Режим доступа <https://www.gutenberg.org/files/857/857-h/857-h>. Дата обращения 01.06.2021

Samoylova E.S., Prokurorova O.V.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

LEXICAL EXPRESSIVE MEANS AND STYLISTIC DEVICES IN THE SHORT STORY “EVERGREENS”

BY J. K. JEROME

Abstracts. Lexical expressive means and stylistic devices creating humorous effect in the short story “Evergreens” are analysed in the article. There are definitions of the devices and their characteristics. The results of the research are given, there are examples from the short story and their analyses.

Key words: the English language, lexical expressive means and stylistic devices

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЛЕКСЕМЫ «УПРАВКОМПАНИЯ» И ЕЁ ВАРИАНТОВ В МАТЕРИАЛАХ РЕГИОНАЛЬНЫХ СМИ

Аннотация. Данная статья посвящена реализации лексемы «управкомпания» в журналистских текстах в своеобразных контекстуальных вариантах («управляйка», «управляшка»). Любопытным для исследования представляется лингвостилистический аспект изучения лексемы «управкомпания» на примере материалов СМИ Владимирской области, до настоящего момента не становившийся объектом специального исследования. В статье автор предпринимает попытку изучить особенности значения и употребления лексемы *управкомпания* и её контекстуальных вариантов (*управляйка*, *управляшка*) и сформулировать рекомендации для авторов по употреблению конкретных лексических единиц в разных контекстах.

Ключевые слова: журналистика, средства массовой информации, лексема, варианты лексемы, контекстуальный вариант

В материалах русскоязычных средств массовой информации XXI века часто встречается лексема *управкомпания* и её контекстуальные варианты *управляйка* и *управляшка*, однако до настоящего момента их употреблений в дискурсе СМИ не становилось предметом для лингвостилистического анализа, чем обуславливается актуальность настоящего исследования. Целью работы является систематизация словообразовательных, лексических и стилистических особенностей лексем *управкомпания*, *управляйка* и *управляшка* и рекомендации по использованию этих лексем в современных журналистских материалах.

Лексемы *управкомпания* / *управляйка* / *управляшка* часто встречаются в материалах федеральных и региональных средств массовой информации: *Но в главном жильцы сходятся — плата за коммуналку почти равна пенсии, а управляйка опять ничего не делает* (издание «Комсомольская правда. Северный Кавказ»). В этой же статье *управляйка* встречается ещё раз, но автор заключает слово в кавычки: *Там на директора «управляйки» весьма быстро завели уголовное дело по статье «Присвоение и растрата с использованием служебного положения»* [1]. Кроме того, в этом же материале встречается и

полное понятие: *Наша управляющая компания оказалась платежным агентом регоператора, хотя мы с ней договоров на эту услугу не заключали.*

[1]. На наш взгляд, несколько вариантов в рамках одной статьи автор использует, чтобы избежать тавтологии, вероятно, стремясь к разговорным, более кратким и эмоциональным лексемам.

В печати и на телевидении в рамках Владимирской области лексема *управкомпания/управляшка/управляйка* встречаются довольно часто, причём авторы употребляют их не только непосредственно в тексте статей или в видеосюжетах, но и в заголовках: *Как «управляшка» расходует ваши деньги? Проверьте сами!* (Губерния 33) заголовок [2]. Отметим, что в заголовках журналистских материалов *управляшка/управляйка* заключены в кавычки, вероятно, авторы стремятся таким образом подчеркнуть разговорность вариантов, ср. *Владимирские «управляшки» штрафнули на 120 тысяч рублей – (Московский комсомолец. Владимир)[3].* Вероятно, заголовок, соответствующий литературной норме: *Владимирские управляющие компании оштрафовали на 120 тысяч рублей* – не настолько привлечёт внимание читателей, по мнению автора. Кроме того, в данном случае разговорные варианты, на наш взгляд, усиливают аттрактивную функцию заголовка. В материалах СМИ Владимирской области часто встречается и лексема *управляйка*. Как правило, она употребляется авторами в качестве синонима *управляющей компании*, в тексте присутствуют оба варианта (в некоторых материалах все три *управкомпания / управляшка / управляйка*). *Жителей многоквартирных домов обидела Владимирская управляющая компания* (Шестой канал). // *Общественники уверены, что с начала года управляйки на людях просто зарабатывают*[4]; *Руководителю управкомпании внесено прокурорское представление, а против самой организации возбуждено дело об административном правонарушении* [5]; *Люди имеют право выбрать: платить напрямую регоператору или через управляшку* [6].

С точки зрения словообразования, слово *управкомпания*, на наш взгляд, образовано путём сложения основ, где *управ-* вошла в состав слова в

сокращённом виде, а *компания* – полностью. От сокращения словосочетания *управляющая компания*. При словообразовательном разборе вариантов *управляшка* и *управляйка* предлагаем выделять следующие морфемы: *у* – приставка; *правл/прав* – корень; *я\й* – суффиксы; *шк* – суффикс; *а* – окончание.

Наибольший интерес представляет рассмотрение лексических и стилистических особенностей лексем *управкомпания / управляшка / управляйка*. В электронном словаре, посвящённом терминам сферы жилищно-коммунального хозяйства, есть статья с толкованием понятия *управляющая компания*: «оператор в сфере ЖКХ – организация любой формы собственности и организационно–правовой формы, которой передаются в управление объекты коммунальной инфраструктуры с целью повышения социальной и ресурсной эффективности, оперативной реализации антикризисных мер, привлечения внебюджетных инвестиций для замены изношенных фондов и их модернизации» [7]. В классических толковых словарях отсутствуют как понятие *управляющая компания*, так и варианты: *управкомпания / управляшка / управляйка*. В интернет-словарях [8] есть словарные статьи, посвящённые *управляшке* и *управляйке*, понятия представлены со стилистической пометой *разговорное*, что свидетельствует о неофициальной сфере употребления лексем. Варианты *управляйка* и *управляшка* толкуются с помощью тождественного понятия: *управляйка / управляшка – управляющая компания*. Интересным представляется факт омонимии, отражённый в интернет-словаре [9], где *управляшка* имеет ещё одно значение (с пометой *разговорное*): *детский трёхколёсный велосипед с ручкой, позволяющей взрослому управлять им, контролируя ребёнка*.

С точки зрения стилистики, носители языка отмечают оттенок пренебрежительности и разговорности в лексемах *управляшка, управляйка*, в то же время лексему *управкомпания* респонденты относят к общеупотребительным, стилистически нейтральным. Такие данные были получены нами в ходе психолингвистического эксперимента, в котором

участвовала 1000 респондентов разного пола, возраста и уровня образования из разных регионов страны. Участникам эксперимента предлагались несколько контекстов употребления лексем *управляшка/управляйка/управкомпания*, которые часто встречаются в СМИ. Как показали данные эксперимента, большая часть опрошенных не считает лексемы *управляшка* и *управляйка* уместными для употребления в материалах СМИ. Наибольшее количество респондентов (76%) предпочитают употребление в СМИ полного словосочетания *управляющая компания* или варианта *управкомпания*. Кроме того, более половины опрошенных (60%) ответили, что не употребляют лексемы *управляшка/управляйка* в повседневной речи, однако нельзя утверждать, что эти лексемы встречаются исключительно в СМИ, часть опрошенных (30%) ответили, что иногда используют эти лексемы в речи. Примечательно, что большая часть респондентов (58,7%) негативно относится к использованию лексем *управляшка / управляйка* в материалах СМИ, 82% не стали бы использовать лексемы *управляшка/управляйка* в письменной речи. По мнению большинства респондентов, лексемы *управляшка / управляйка* имеют отрицательную коннотацию. По мнению опрошенных, лексемы *управляшка / управляйка* используются в материалах СМИ как стилистический приём, для придания тексту дополнительной смысловой и эмоциональной окраски.

Основываясь на данных опроса и проанализированных контекстах, представленных в региональных СМИ, можно сделать вывод о том, что употребление лексем *управкомпания / управляшка / управляйка* не является специфической особенностью конкретного региона страны. Контекстуальные примеры встречаются практически повсюду. Следует отметить, что носителями языка варианты *управляшка / управляйка* воспринимаются как разговорные, с негативной коннотацией. Употребление лексем *управкомпания / управляшка / управляйка* в материалах СМИ, на наш взгляд, должно быть контекстуально оправданным и умеренным, при выборе конкретного варианта авторам журналистских материалов следует выбирать наиболее нейтральную лексему *управкомпания*.

Электронные источники

1. Владимирские «управляшки» штрафнули на 120 тысяч рублей // МК во Владимире. – URL: <https://vladimir.mk.ru/social/2022/03/06/vladimirskie-upravlyashki-shtrafanuli-na-120-tysyach-rublej.html>
2. Как «управляшка» расходует ваши деньги? Проверьте сами! // Губерния 33. – URL: <https://trc33.ru/news/news-day/kak-upravlyashka-raskhoduet-vashi-dengi-proverte-sami>
3. Как я боролся с коммунальной гидрой // Комсомольская правда. Северный Кавказ. – URL: <https://www.stav.kp.ru/daily/27258/4395313/>
4. Ковровская прокуратура возбудила дело против управляющей компании // ГТРК «Владимир». – URL: <https://vladtv.ru/society/107817/>
5. Региональные мусорные операторы отчитались перед общественниками // ГТРК «Владимир». – URL: <https://vladtv.ru/society/106870/>
6. Судятся за коммуналку // Шестой канал. – URL: <https://6tv.ru/sudyatsya-za-kommunalku>
7. Управляйка // Викисловарь. – URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/%D1%83%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D1%8F%D0%B9%D0%BA%D0%B0>
8. Управляшка // Викисловарь. – URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/%D1%83%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D1%8F%D1%88%D0%BA%D0%B0>
9. Управляющая компания // Портал «ЖКХ». – URL: https://zhkh.su/slovar_terminov_po_zhkh/%D3%D3%EF%F0%E0%E2%EB%FF%FE%F9%E0%FF+%EA%EE%EC%EF%E0%ED%E8%FF/

Makhrova M.M.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

PECULIARITIES OF THE USE OF THE LEXEME "УПРАВКОМПАНИЯ " AND ITS VARIANTS IN THE MATERIALS OF THE REGIONAL MASS MEDIA

Abstracts. Many journalistic materials, placed in the modern domestic media, are devoted to various communal stories. One of the most popular lexemes, typical for such publications and video-serials, is "управкомпания", which functions in journalistic texts in original contextual variants («управляйка», «управляшка»). The linguistic and stylistic aspect of the study of the lexeme "managements company" on the example of the Vladimir region media materials, which has not become the object of a special study so far, is interesting for the research. In the article the author makes an attempt to study the peculiarities of the meaning and the use of the lexeme "управкомпания" and its contextual variants («управляйка», «управляшка») and to form recommendations for the authors on the use of specific lexical units in different contexts.

Keywords: journalism, mass media, lexeme, lexeme variants, contextual variant

REFERENZFOKUS ALS KENNZEICHEN DER GLAUBWÜRDIGKEIT EINES NACHRICHTENMEDIENTEXTES

Abstracts. Im Vortrag wird ein Herangehen zur Lösung des Problems der Glaubwürdigkeit eines Nachrichtenmedientextes entwickelt vom Standpunkt der Referenztheorie und der Textlinguistik aus. Für die Ermittlung des Grades der Referenzbezogenheit von Textinformationen auf die Wirklichkeit wird der Begriff des Referenzfokus des Textes eingeführt. Es wird die Methodologie zur Identifizierung des Referenzfokus erörtert, seine Haupttypen werden beschrieben: konzentrierter, verschobener und diffuser.

Keywords: Nachrichtenmedientext, Glaubwürdigkeit des Medientextes, Referenzfokus des Textes.

Eines der gegenwärtigen Probleme der Theorie und der diskursiven Praxis von Massenmedien ist das Problem der Glaubwürdigkeit der Informationen. Es ist üblich, sowohl von der Glaubwürdigkeit *der Informationen* als auch von der Glaubwürdigkeit *des Textes* zu sprechen, indem die Begriffe *Text* und *Informationen* häufig gleichgesetzt werden. Aus der Sicht der Linguistik handelt es sich um die Referenzbezogenheit der Textinformationen auf die Wirklichkeit. Eines der möglichen Herangehen zur Lösung dieses Problems vom Standpunkt der theoretischen Linguistik aus könnte die Hinwendung an die Referenzsemantik in Rahmen der Referenztheorie und Textlinguistik sein.

Aus der Analyse der Forschungstraditionen in diesem Bereich [8; 1; 4; 2; 9; 5; 3; 6 u. a.] erfolgen einige grundsätzliche methodologische Positionen, die für die Erforschung der Referenz eines Nachrichtenmedientextes wichtig sind. Erstens ist es problematisch im Rahmen der Linguistik die Ereignisse der objektiven Wirklichkeit als solche zu untersuchen, folglich gibt es keine Methoden zur Identifizierung des Geltungsgrades der Textinformationen. Zweitens wird das nicht-diskrete Ereigniskontinuum in den diskreten Nachrichtentext nicht unter dem Einfluss irgendwelcher „objektiven“ Strukturen der Ereignisse selbst transformiert, sondern aufgrund von bestimmten verbal-semiotischen Schemen, die im News-Medien-

Diskurs im jeweiligen kulturell-historischen Raum gelten. Drittens, wie es aus dem oben Gesagten erfolgt, ist das empirische Material der referentiellen Analyse nicht das Ereignis der objektiven Wirklichkeit selbst, sondern die Modelle seiner Textdarstellung, in denen bestimmte Verfahren der verbalen „Zerstückelung“ des Ereignisfeldes der Realität und des „Kristallisierens“ aus diesem Feld der einzelnen „Textereignisse“ verankert sind.

Für die Entwicklung der referentiellen Modelle des Nachrichtenmedientextes und für die Bewertung ihrer referenziellen Dichte schlagen wir vor, den Begriff des **Referenzfokus** einzuführen. Darunter verstehen wir die Art der Korrelation des Textes mit dem Referenzereignis, welche den Grad der „Tatsachen-Gebundenheit“ des Textes an objektive Ereignisrealität charakterisiert. Wenn wir eine Analogie mit optischen Systemen führen, wo *Fokus*, unter anderem, der Punkt ist, in dem die Linse ein deutliches Bild des Gegenstandes erzeugt [10], so kann der referenzielle Fokus im System der diskursiven Textproduktion den Grad der „Wiedergabe-Deutlichkeit“ des Ereignisses kennzeichnen, also als eine Art Indikator für relative Glaubwürdigkeit des Textes auftreten.

Die methodologische Grundlage für die Beschreibung des Referenzfokus ist makrotextuelle bzw. makrostrukturelle Analyse, die in der Ermittlung der textuellen Auffüllung von Makro-Text-Positionen besteht im Rahmen folgender Parametern: Titel↔Text, Komposition (kompositorisch-tatsachenbeschreibende, kompositorisch-logische, kompositorisch-syntagmatische Beziehungen) und stilistische Perspektive [7: 7-11]. Es ist gerade die Arten der Auffüllung dieser Makro-Text-Positionen, die den unterschiedlichen Grad der Referenzdichte des Textes vorgeben. Diese wird ihrerseits durch die „Rahmenforderungen“ des entsprechenden Subdiskurses der Medien vorausbestimmt. Für den Subdiskurs der Nachrichten bestehen diese Forderungen in der maximalen *Tatsachenbezogenheit*, die sich in der verbalen Fixierung des Fragments der Ereignisse-Wirklichkeit in Form einer Assertion manifestiert. Je mehr ein Nachrichtentext von der Assertion zur Interpretation abweicht, desto weiter tritt er über seine Genregrenzen hinaus, und desto geringer ist der Grad seiner Referenzdichte. Maximale Tatsachenbezogenheit, die als Synonym

für Genauigkeit und Objektivität auftritt, wird durch jene Mittel der Auffüllung von Makro-Text-Positionen erreicht, die das „Gerüst“ des Nachrichten-Textotyps bilden. Andere Mittel der Auffüllung „lockern“ dieses Gerüst auf bis zur vollständigen Interferenz mit den Textotypen von anderen Genres. Somit kennzeichnet der Referenzfokus den Grad der Tatsachenbezogenheit / der subjektiven Wertung des Textes, d.h. seine Entsprechung / Abweichung von der Strategie der Widerspiegelung der Realität in Richtung ihrer bewertenden Interpretation.

Basierend auf dem empirischen Material der russischen Presse unterscheiden wir drei Haupttypen des Referenzfokus: den konzentrierten, den verschobenen und den diffusen [7: 11-19].

Der konzentrierte Referenzfokus weist die Dominanz von makrotextuellen Auffüllelementen auf, die zum Bereich der maximalen Referenzdichte / der minimalen Interpretation gehören. Diese sind, zum Beispiel, Isomorphismus der semantischen Strukturen des Titels und des Textes, das Vorhandensein von tatsachenbeschreibenden Kompositionsblöcken, Dominanz der kompositorisch-logischen Beziehungen der Konjunktion, kompositorisch-syntagmatische Beziehungen der „umgedrehten Pyramide“, konstant-neutrale stilistische Perspektive.

Der verschobene Referenzfokus offenbart sich durch die Präsenz im Text solcher Mittel der Auffüllung von Makro-Text-Positionen, die in die „reine“ Tatsachenbezogenheit Elemente der Auswertung hineinbringen. Dies kann beispielsweise Folgendes sein: das Vorrücken in den Titel der wenig relevanten Komponenten der Textinformationen, das Vorhandensein des kompositorischen Blocks „Experten-Kommentar“, Ausbau der kompositorisch-logischen Beziehungen nach dem Modell der Subordination, die Verschiebung von Textblöcken im syntagmatischen Modell der „umgedrehten Pyramide“, die Präsenz von expressiven Mitteln in der stilistischen Perspektive usw.

Der diffuse Referenzfokus zeichnet sich durch maximale „Zerstreuung“ des faktographischen Bestandes aus, wobei die Tatsachenbezogenheit durch die Interpretation verdrängt wird. So wird die Intention der objektiven Widerspiegelung durch persuasives Einwirken ersetzt. Dies kann, zum Beispiel, erreicht werden durch

die expressive Akzentuierung des Titels neben der „Trennung“ seiner Semantik von der Semantik des Textes; durch das Vorhandensein in der kompositorisch-logischen Struktur des Textes der Beziehungen der Disjunktion und Adversation; durch den Ersatz des syntagmatischen Schemas der „umgedrehten Pyramide“ durch die Schemen der narrativen Genres; durch die stilistische Interferenz auf lexikalischer, syntaktischer und kompositorischer Ebene.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die drei Hauptarten des Referenzfokus, der konzentrierte, der verschobene und der diffuse, verschiedene Grade der Referenzdichte des Textes widerspiegeln. Je mehr es im Text Mittel der Auffüllung der Makro-Text-Positionen gibt, die dem Bereich der maximalen Referenzdichte nahe stehen, desto stärker neigt dieser Text zum Typ des konzentrierten Referenzfokus, und desto mehr ist er „des Glaubens würdig“. Und im Gegenteil, je aktiver in einen Nachrichtentext die Elemente der analytischen, Unterhaltungs-, Werbe- und anderen Typen der Diskurse hineindrängen, desto stärker neigt sein Referenzfokus zur Diffusion, d.h. die Glaubwürdigkeit des Textes als einer tatsachenbezogenen Assertion sinkt.

Literaturverzeichnis

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. – М.: Наука, 1988. – 341 с.
2. Демьянков В.З. «Событие» в семантике, прагматике и в координатах интерпретации текста // Изв. АН СССР. Серия литературы и языка, 1983. – Т. 42. № 4. – С. 320-329.
3. Дускаева Л.Р. Диалогическая природа газетных речевых жанров. – СПб.: СПбГУ: Филол. факультет, 2012. – 274 с.
4. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика: Учебник. – Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.
5. Лазутина Г.В. Основы творческой деятельности журналиста: Учебник для студентов вузов. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 240 с.
6. Негрышев А.А. Референтное событие и референтная база новостного медиатекста // Медиалингвистика. – 2015. – № 2(8). – С. 78-92. URL: <https://medialing.ru/referentnoe-sobytie-i-referentnaya-baza-novostnogo-mediateksta/> (Дата обращения: 08.02.2022).
7. Негрышев А.А. Достоверность новостного медиатекста: опыт макроструктурного анализа // Медиалингвистика. – 2021. – № 1(8). – С. 4-22. doi.org/10.21638/spbu22.2021.101

8. Николаева Т.М. «Событие» как категория текста и его грамматические характеристики // Структура текста / Сб. статей. Отв. ред. Т.В. Цивьян. – М.: «Наука», 1980. – С. 198-210.
9. Панченко Н.Н. Достоверность как коммуникативная категория. – Волгоград: Перемена, 2010. – 304 с.
10. Фокус 1 // Толковый словарь Ожегова онлайн. Электронный ресурс. URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=33961> (Дата обращения: 08.02.2022).

Negryshev A.A.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

**THE REFERENTIAL FOCUS AS AN INDICATOR
OF THE CREDIBILITY OF THE NEWS MEDIA TEXT**

Abstracts. The report proposes an approach to the problem of the credibility of the news media text from the standpoint of the theory of references and linguistics of the text. To indicate the degree of reference correlation of news textual information with the event reality the concept of the referential focus of text is introduced. The methodology for identifying the referential focus is described, its main types are considered: concentrated, shifted and diffuse.

Keywords: news media text, credibility, referential focus of the text.

Нестерова А.М.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

СЕМИОТИКА БРИТАНСКИХ НОВОСТНЫХ ИНТЕРНЕТ ПОРТАЛОВ (НА МАТЕРИАЛЕ САЙТА ВВС)

Аннотация: в статье описаны особенности медиатекста, предпринята попытка провести семиотический анализ новостного сайта ВВС.com, классифицировать систему знаков, рассмотреть систему цветообозначения сайта, а так же изучить синтагматические связи элементов портала.

Ключевые слова: семиотика, семиотический анализ, Ч. Пирс, Ч. Морис, ВВС.com, парадигматика, синтагматика, нарративность, медиатекст, креолизованный текст.

Сегодня СМИ выполняют ряд важных функций и являются незаменимой частью современного общества. Уровень технического развития общества подверг их качественным изменениям, в следствие чего изменилась и их суть. Будучи совокупностью и сложной системой знаков, виртуальная СМИ приобретают черты реальности именно благодаря своей семиотической природе, тому, что она сама по себе представляет совокупность знаков. Современная наука также находит новые пути для изучения новых типов текстов СМИ. Одним из таких «новых» путей стал семиотический анализ.

Современные исследователи уверены, что изучение разных частей или граней медиатекста уже недостаточны, исследования языка и текстов массовой коммуникации переросли в отдельную область исследований. Среди основных черт медиатекста Я.О. Якуба выделяет: «идеологичность, медийность, открытость интерпретаций, мотивированность, ориентир на массовую аудиторию, гипертекстуальность и интертекстуальность, требуют особого подхода для анализа». Однако по мнению Якубы Я.О. главной особенностью рассматриваемых текстов является «креолизованный характер текста в массовой коммуникации, другими словами, слияние вербальной и визуальной информации, использование различных кодов». Автор призывает не забывать и о вторичных признаках, таких как «"вторичность" информации, поликодовость,

полифункциональность, коллективный автор, массовый адресат, интертекстуальность и культурная ориентированность» [4].

В последнее десятилетие ученые многих стран обратили своё внимание на медиатексты как на центр современной медиасистемы, что вызвало новую волну вопросов и методологических исследований. Среди них Шаев Ю.М. [3], Александрова Е.М. [1] и другие. Сегодня особое место в исследованиях медиатекстов является семиотический анализ, сочетающий в себе черты и лингвистического, и контент-анализа.

Объектом семиотического анализа в данной работе является новостной сайт BBC.com. Рассмотрим, каким же образом создается семиотика креолизованного текста СМИ в интернет-пространстве.

Сайты — это креолизованные тексты, где информация представлена вербально (словесный текст) и изобразительно (рисунки, фотографии, музыка и т.п.). Данные компоненты связаны на содержательном, композиционном и языковом уровнях.

Изучив этот сайт как знаковую систему, нами были сделаны следующие выводы. Знаки, используемые на данном медиаресурсе, можно классифицировать по Ч.С. Пирсу следующим образом:

1) Знаки-символы самые многочисленные в изучаемой нами системе. К ним могут быть отнесены логотип, меню сайта, строка поиска, рекламные баннеры, строка приветствия и дата, цветовые обозначения, обозначения видео проигрывателя (play, pause), обозначения языков и социальных сетей. О цветовой системе мы поговорим ниже.

2) Знаки-индексы также достаточно разнообразны и представлены ссылками на различные статьи и видео, категорией latest news, картинками и фото, непосредственно связанными с той категорией, где они используются. Они органично вплетаются в поле медиатекста. Например, в статье, освещающей допинговый скандал с Камиллой Валиевой на Олимпийских играх 2022, вербальная информация дополнена фотографиями плачущей фигуристки.

А в ряде статей о победах британцев на тех же Играх, текст дополнен фото и видео радостных олимпийцев.

3) Знаков-икон достаточно мало и представлены некоторыми цветовыми обозначениями разделов сайта, которые анализируются ниже, а также значками погоды. Все знаки данной категории располагаются на главной странице, т.е. первом уровне системы.

Согласно классификации Ч.Н. Мориса мы можем выделить следующие группы знаков:

1) Десигнативные знаки — реклама, приветствие, цветовые обозначения, названия, заголовки статей, подписи к фото.

2) Предписывающие знаки — логотип, меню, строка поиска, ссылки на статьи и видео, категорию latest news, а так же ссылки на другие языки и различные кнопки (например, more, load more, explore).

3) Оценочные знаки — отсутствуют.

Отдельно необходимо обратить внимание на систему цветообозначения, о которой мы говорили выше. Каждый раздел и статья, относящаяся к нему, имеет, как уже было сказано, свой цвет.

- Раздел Sport обозначен желтым цветом, означающим стремление вперед, движение, динамику.

- Во вкладке Reel доминирующим цветом является яркий синий, который является символом потери реальности и безмятежности, тех эмоций, олицетворяющих человека, смотрящего видео одно за одним.

- Раздел Worklife оформлен в сдержанном синем цвете, который ассоциируется с серьезностью, упорством, постоянством, организованностью.

- Вкладка Future обозначен темно-синим, почти чёрным цветом, так как его символизм — это мечтания, тайны и сложности. Эти слова наиболее точно описывают отношение человека к будущему.

- Раздел Weather представлен синие-голубым цветом, который прочно ассоциируется с цветом неба или воды.

- Зелёный цвет окрашивает раздел Travel. Первое, что приходит в голову, при упоминании путешествий — это знакомство с природой другой страны, что связывает эту категорию и зелёный цвет.

- Раздел Sounds отличается не только цветовым обозначением, но, и, оригинальным оформлением одной из букв в названии раздела. Ярко-оранжевый цвет является отсылкой к энергии, легкости, смелости.

- Красный цвет выделяет и привлекает внимание к разделу latest news, где собраны последние важнейшие новости из разных сфер жизни (бизнес, политика и т.п.)

Исходя из вышесказанного, мы можем интерпретировать цветовое оформление разделов сайта и как символы, и как иконические знаки. С точки зрения классификации Мориса цветообозначение относится к десигнативным знакам.

Что касается парадигматики сайта, то в структуре портала прослеживается четкая иерархия. Данный сайт представляет собой сложную многоуровневую закольцованную знаковую систему, количество уровней достигает пяти. Рассмотрим данную иерархию на примере того, как пользователь сайта сможет найти статью «As-Salt: The Middle East's city of tolerance and generosity». Для этого необходимо: зайти на главную страницу сайта (первый уровень), перейти в раздел Travel (второй уровень), открыть вкладку Destination (третий уровень), выбрать регион и зайти в раздел Middle East (четвёртый уровень), открыть статью «As-Salt: The Middle East's city of tolerance and generosity» (пятый уровень).

Синтагматическая структура данного сайта также четко просматривается. Примером может послужить меню сайта, расположенное горизонтально в приоритете интереса той или иной секции. Исследования, проведённые Т. Гуром показали, что «на российском рынке и рынках стран среднего востока читатели преимущественно хотят видеть важные политические новости». Исходя из этого, на первых двух экранах главной страницы русского сайта BBC

показаны последние и важные политические новости. В то время как жители Бразилии предпочитают читать разные интересные развлекательные статьи, поэтому на бразильском сайте это место усеяно галереями картинок и интересными историями со всего мира. Так же синтагматическая связь может быть выражена в ранжировании статей по времени их загрузки. Т. Гур отмечает, что «время публикации статьи имеет крайне важное значение — от него сильно зависит доверие пользователя к новостному сайту» [2].

Горизонтальное положение статей в ленте новостей или разделе и связь по теме между ними показывает нам нарративную структуру сайта.

Таким образом, креолизованные тексты в СМИ — это перспективный материал для семиотического анализа. Поскольку, изучив сайт [BBC.com](https://www.bbc.com), мы можем определить его как сложную многоуровневую знаковую систему, элементы которой могут быть описаны как с точки зрения классификации Ч. Пирса, так и с точки зрения классификации Ч. Мориса. Важное значение среди подсистем этого сайта имеет семиотика цветообозначения, включающую в себя разнообразные виды знаков двух общеизвестных классификаций. Креолизованный характер данного сайта подчёркивается, в том числе, и синтагматическими связями его отдельных элементов.

Литература

1. Александрова Е.М. Креолизованная языковая игра как семиотический феномен // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. №3-2 (81). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreolizovannaya-yazykovaya-igra-kak-semioticheskiy-fenomen> (дата обращения: 21.02.2022).
2. Проектирование и дизайн сайтов Би-Би-Си // Хабр URL: <https://habr.com/ru/company/UXDepot/blog/133681/> (дата обращения: 21.02.2022).
3. Шаев Ю.М. Семиотика смысла в виртуальном пространстве и современные информационные технологии // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6 URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7797> (дата обращения: 21.02.2022).
4. Якуба Я. О. Изучение медиатекста в семиотике: методологические аспекты // Бизнес. Общество. Власть. 2013. № 14. С. 55–63 URL: <https://www.hse.ru/mag/27364712/2013--14/83292585.html> (дата обращения: 21.02.2022).

SEMIOTICS OF BRITISH INTERNET NEWS PORTALS

(BASED ON THE BBC.COM)

The work was carried out under the guidance of Chikina E.E., candidate of philological sciences, associate professor

Abstracts. the article describes the features of the media text, an attempt to conduct a semiotic analysis of the news site BBC.com is made. We classified signs and analyzed the color designation system of the site. Also we studied the syntagmatic connections of the portal elements.

Keywords: semiotics, semiotic analysis, C. Peirce, C. Maurice, BBC.com, paradigmatics, syntagmatics, narrativity, media text, creolized text.

Самойлова Е.С., Прокуророва О.В.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА У. С. МОЭМА "ТЕАТР")

Аннотация: в статье даётся определение модальных глаголов, характеризуется их главная особенность. Подробно описаны основные значения модальных глаголов в английском языке. Приводятся результаты исследования использования модальных глаголов на материале романа У.С. Моэма «Театр» с иллюстрацией примерами. Даётся количественный анализ: число отобранных единиц и процентное соотношение по каждому модальному глаголу. Делаются выводы об использовании модальных глаголов в романе.

Ключевые слова: английский язык, модальные глаголы

подавляющее большинство глаголов в английском языке выражают действие или состояние. Однако существует особенная группа. Это группа модальных глаголов. Они сопровождают инфинитив, которым выражено действие или состояние, и вместе с этим инфинитивом образуют сложное глагольное сказуемое. Есть множество подходов к пониманию того, что же представляет из себя модальность. Модальность - это такое качество, которое объединяет данную группу глаголов: они все подразумевают оценку происходящего говорящим, показывают его личное субъективное мнение и понимание окружающей действительности [1:17]. Таким образом, модальные глаголы используются не для того, чтобы обозначить само это действие или состояние, а чтобы показать персональное отношение спикера к нему, будь то возможность, желательность, необходимость и т.д. В большинстве своем модальные глаголы имеют более одного значения[3: 30].

В английском языке существует двенадцать модальных глаголов: *may, must, can, will, should, would, shall, need, dare, ought to, have to, to be to*. Модальный глагол *can* (один из самых часто употребляемых модальных глаголов в английском языке) выражает, как правило, физическую или умственную способность что-либо сделать. Глагол *may* употребляется в основном для выражения разрешения или запрета на выполнение какого-либо

действия, а также для выражения возможности. Модальный глагол *must* употребляется в основном, чтобы выразить долженствование или необходимость совершить какие-либо действия. Желание самого говорящего при этом не играет никакой роли. Это может быть моральный, внутренний долг. Данный глагол используется также для выражения вероятности, граничащей с уверенностью. Модальный глагол *have to* передаёт необходимость, зависящую от внешних обстоятельств, но не зависящих от воли говорящего. *Shall* передаёт обещание, клятву, намерение, или даже угрозу или предупреждение. Он используется в вопросительных предложениях с такими местоимениями как *I* и *we*, когда нашей целью является попросить совета или, возможно, что-нибудь предложить, а также отдать распоряжение или высказать свое предположение. [3:18, 20, 23, 26]. Глагол *should* используется, когда мы хотим что-то посоветовать или выразить некатегоричный, мягкий запрет. Этот модальный глагол также помогает сказать о чем-то, что с высоким процентом вероятности может произойти в будущем. Модальный глагол *will* выражает волю, намерение, вежливую просьбу, команду, предложение, что-то неизбежное, что-то, что естественным образом должно произойти в будущем. Мы используем *will*, когда нужно сказать, что кто-то готов выполнить какое-то действие сейчас или в ближайшем будущем. Модальный глагол *would* передаёт предположение. Когда в предложении мы используем модальный глагол *to be to*, мы хотим сказать, что у нас изначально есть обоюдная договоренность с кем-то об обязательности совершения какого-либо действия. Основная функция глагола *to be to* – долженствование, исходящее из каких-либо планов, или расписания, или основанное на распоряжениях. Для перевода предложений с модальным глаголом *to be to* на русский язык мы прибегаем к таким словам как «договорились», «обязан», «должен», «собрались» и т.д. [4: 30, 33, 35, 40]. Отрицательные формы глагола *to be to* передают неизбежность, невозможность. Модальный глагол *ought to* подразумевает моральный долг, обязательства, рекомендацию или совет, а также вероятность свершения какого-либо действия. Модальный глагол *need* выражает необходимость или отсутствие

этой необходимости совершать действие. Модальный глагол *dare* выражает смелость, решимость сделать что-либо или их отсутствие.

Нам показалось интересным исследовать модальные глаголы на материале романа Уильяма Сомерсета Моэма «Театр». Данный роман, написанный одним из самых популярных писателей своего времени, является, несомненно, ценнейшим материалом для изучения. Анализ оригинала текста и подсчет процентного соотношения использования тех или иных модальных глаголов позволяет сделать вывод о специфике восприятия автором его собственной работы и его личном отношении к героям и взаимоотношениям между ними. А благодаря хотя бы приблизительному пониманию того, как сам автор смотрел на происходящее, мы сможем четче сформировать наше собственное отношение и видение текста.

Согласно цели нашей работы, нами были поставлены следующие задачи:

- 1) произвести отбор предложений/ситуаций, в которых использованы модальные глаголы;
- 2) высчитать в процентах соотношение всех двенадцати глаголов в романе;
- 3) изучить особенности использования модальных глаголов самим автором.

Роман Уильяма Сомерсета Моэма изобилует разнообразными путями репрезентации модальности в языке, которые и стали превосходным материалом, легшим в основу нашей статьи. В процессе работы с оригинальным текстом на английском языке и его перевода мы сосредоточили наше внимание не только на том, чтобы найти эти самые пути представления модальности, но и на попытке понять их истинное значение для романа и самого автора. [5: 76]. В процессе анализа романа были отобраны сто случайных единиц с модальными глаголами *may, must, can, will, should, would, shall, need, dare, ought to, have to, to be to*.

Чтобы провести количественный анализ и понять, к каким модальным глаголам У. С. Моэм апеллировал чаще, мы приняли общее количество отобранных единиц (сто) за 100%. Таким образом, получили следующие результаты.

1) can – 16:

«It's wonderful how soon you **can** break yourself of it if you set your mind to it».

2) may – 15:

«I suppose you think that in the excitement of homecoming you **may** work the trick».

3) must – 10:

«Darling, we **must** know. I'll ask him to write in our book».

4) shall – 7:

«... But I **shall** have to pay three pounds out of my own pocket».

5) should – 8:

«You **should** just go to a first night and see the society people how they mob the photographers, cabinet ministers and judges and everyone».

6) will – 7:

«I wonder if we could persuade you to come and eat a chop with us. Michael **will** drive you back after lunch».

7) would – 9:

«But he realized that Shakespeare **would** get him nowhere and that if he wanted to become a leading actor he must gain experience in modern plays».

8) ought to – 5:

«I think when you've finished your coffee, young man, we **ought to** be going».

9) need – 6:

«It **needed** a gesture, but she could only think of one: she took off her hat and gave her head a shake».

10) dare – 5:

«I wonder if I **dare** tell him I'm absolutely sick with love for him».

11) have to – 8:

«You'll **have to** find your rich old woman," said Julia gaily».

12) to be to – 4:

«Julia **was to** come up for her performances and Michael when business needed it, but she would have the day in the country and Sundays».

Далее мы подсчитали процентное соотношение использования разных модальных глаголов. Если общее количество отобранных единиц (сто) мы принимаем за 100%, то вот как на круговой диаграмме будет выглядеть соотношение одного модального глагола к общему количеству отобранных единиц (Рис. 1).

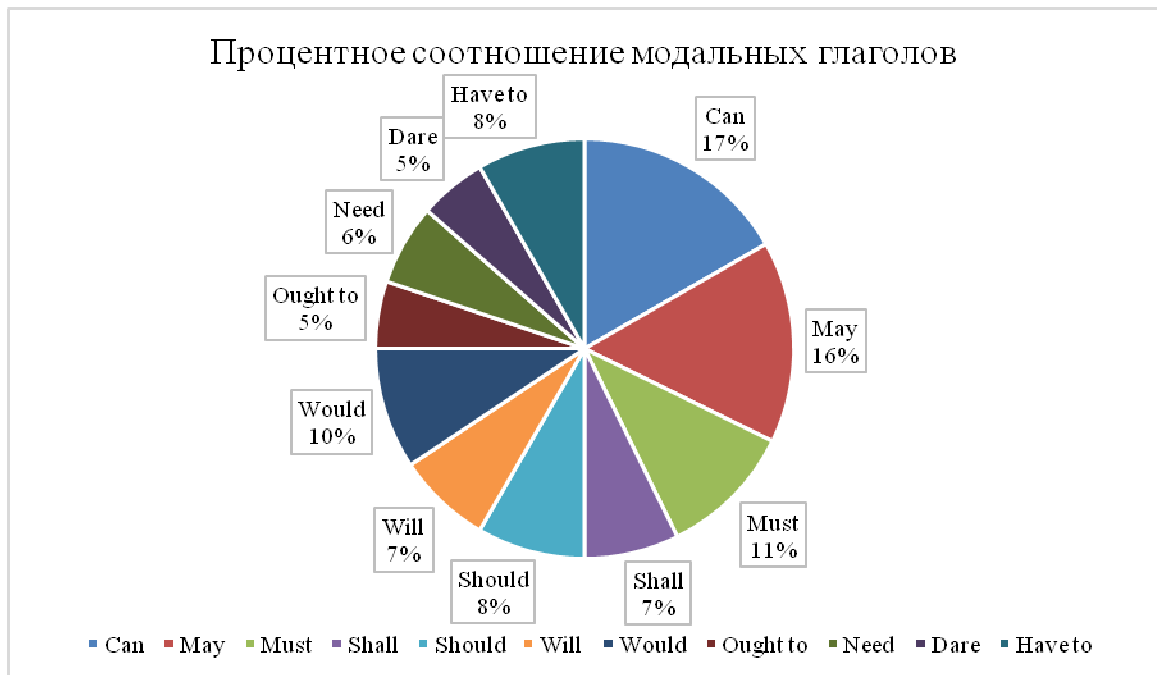


Рис. 1

Из полученных результатов мы можем сделать вывод, что наиболее часто употребляемыми являются модальные глаголы *can*, *may* и на третьем месте, соответственно, – *would*. Анализ произведения Сомерсета Моэма позволил сделать следующие выводы. Произведение У. С. Моэма "Театр"[2] является хорошим материалом для исследования особенностей использования модальных глаголов как показателей субъективной оценочности, т.к. автор использовал совершенно разные виды для выражения модальности на протяжении всего произведения. Большинство использованных модальных глаголов выражают категорию модальности на основе категории реальности-ирреальности. Использование модальных глаголов позволило автору ярче раскрыть образы персонажей и передать свой замысел.

Литература

1. Вейхман, Г.А. Новое в грамматике английского языка: учеб. для вузов/ Г.А. Вейхман. - М.: АСТ Астрель, 2002. - 155 с.
2. Theatre / W. Somerset Maugham ; подгот. текста, коммент. и слов. Н. В. Демидовой. - Санкт-Петербург : КАРО, 2009 (СПб. : Печатный двор им. А. М. Горького). - 380 с.
3. Блох, М.Я. Теоретическая грамматика английского языка: учеб. для студентов филол. фак. и фак. англ. яз. педвузов/ М.Я. Блох - М.: Высш. школа, 2000. - 70 с.
4. Иванова, И.П. Теоретическая грамматика современного английского языка: учеб. для вузов/ И.П. Иванова, В.В. Бурлакова, Г.Г. Почепцов. - М.: Высш. школа, 2001. - 64 с.
5. Панфилов В. 3. Категория модальности и ее роль в конструировании структуры предложения и суждения. – М.: Наука, 1977. – 112 с.

Samoylova E.S., Prokurorova O.V.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

THE USE OF MODAL VERBS IN ENGLISH (ON THE BASIS OF “THEATRE BY W.S. MAUGHAM)

Abstracts. the article gives a definition of modal verbs, characterizes their main feature. There is a thorough description of the main meanings of modal verbs in the English language. The article describes the results of the research, carried out on the basis of the novel “Theatre” by W.S. Maugham, illustrated by examples. Quantitative analysis is provided: the number of the modal verbs taken from the text of the novel and the percentage of the use of each modal verb. Conclusions about the usage of modal verbs in the novel are drawn.

Keywords: the English language, modal verbs

Сафронова Н. А.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

СЛОВАРЬ НЕОЛОГИЗМОВ КАК ОТРАЖЕНИЕ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЛЕКСИКОНА

Аннотация. В статье рассматриваются тенденции развития немецкого лексикона, связанные, прежде всего, с процессами заимствования, словообразования и семантической деривации, при этом в словообразовании также активно задействованы иноязычные/заимствованные элементы в качестве составных частей композитов. Семантическая деривация идёт по пути конкретизации и специализации существующих значений. Одним из наиболее продуктивных способов фразообразования является метафоризация.

Ключевые слова: заимствование, калькирование, словообразование, фразообразование, семантическая деривация, метафоризация.

В настоящее время в различных средствах массовой информации в течение одного года фиксируются десятки тысяч новых единиц. Это объясняется потребностью общества в новых наименованиях, а также внутриязыковыми факторами. Сегодня работа по актуализации корпуса немецких неологизмов активно проводится на портале www.owid.de Мангеймского Института немецкого языка [1], а также в рамках проекта «Wortwarte» [2]. В 2013 году опубликован словарь немецких неологизмов первого десятилетия 21 века под редакцией Д. Штеффенс и Д. аль-Вади [3], в котором содержится описание более 570 лексических единиц (*Umweltzone*, *twittern*), фразеологизмов (*grünes Rezept*, *etwas ist kein Ponyhof*), а также новые значения существующих лексем (*Heuschrecke*, *Stolperstein*). В настоящее время в фокусе внимания Института немецкого языка (IDS) находятся лексические единицы, появившихся после 2010 года (*Neologismen der Zehnerjahre*).

Подходы к лексикографированию неологизмов могут существенно различаться в зависимости от принципов описания новых лексем и понимания самого термина «неологизм». *Neologismenwörterbuch IDS* включает различные аспекты лексических инноваций, такие как тип неологизма, его словообразовательные потенции, деривационная активность, здесь приводятся

примеры типичных словосочетаний, анализируется частотность употребления, а также содержатся сведения, касающиеся произношения. Данное обстоятельство объясняет наш особый интерес к данному словарю как репрезентативному лексикографическому источнику немецких неологизмов нового времени.

В последнее время наиболее активно пополняется новыми единицами пласт лексикона, относящийся к информационным технологиям. Большая часть рассмотренных новых единиц представляет собой внешние заимствования, преимущественно из английского языка. Это, прежде всего, имена существительные, получившие категорию мужского или среднего рода, как, например, *das Clickbaiting*, *der Bot*, *das Darknet*. Встречаются единицы женского рода: *die Smartwatch*, *die Whatsapp*, а также лексемы, которые употребляются в немецком языке в двух родах: *das/der Like*, *das/der Doodle*, *das/der Hashtag*. Внутренние заимствования представляют прежде всего словообразовательные кальки и полукальки. Являясь гибридными образованиями, полукальки занимают промежуточную позицию между прямыми заимствованиями и кальками, так как они образуются с помощью автохтонного и заимствованного элементов: *der Digitalgipfel*, *die Buttonlösung*, *die Doodleliste*, *das Clearnet*, *der Flugmodus* и т. д.

Помимо компьютерных технологий и экономики на современном этапе активным донором является профессиональная терминология из области медицины/здоровья, психологии и социологии. Так, новая лексема *Flexitarier* возникла также сравнительно недавно для обозначения человека, который не полностью отказался от мяса, но сознательно ест этот продукт меньше прежнего (*Flexitarier sein*, *die wachsende Gruppe der Flexitarier*). В некоторых случаях данная лексическая единица может приобретать отрицательную коннотацию, в случае если компонент *flexibel* интерпретируется как «непостоянный в своих решениях, неопределённый (*in Entscheidungen wendig, nicht festgelegt*)». Существительное *Masernparty* обозначает мероприятие (вечеринку), в ходе которого здоровые дети, не привитые от кори, намеренно

встречаются и общаются с детьми, остро заболевшими корью, чтобы непривитые дети также заразились и приобрели иммунитет к болезни. Необходимо заметить, что проведение таких мероприятий является спорным и принимается не всеми родителями безоговорочно.

Одним из наиболее продуктивных видов образования новых слов в немецком языке остаётся по-прежнему словосложение: *Asylgehalt* в значении «(небольшая) сумма денег, ежемесячно выплачиваемая беженцам». Данный термин был предложен представителями партии ХСС для обозначения новой реалии. Ещё один пример: *Heimatabteilung* в значении «департамент Федерального министерства внутренних дел, отвечающий за строительство и «отечество», целью которого является содействие сплоченности, чувству общности и принадлежности к Германии».

Словарь неологизмов последнего десятилетия фиксирует достаточное количество новых значений существующих слов, например, семантическая структура глагола *abklatschen* расширилась за счёт появления нового ЛСВ «(в знак поощрения, признания) ударить ладонью (вертикально) по ладони другого (обычно в видах спорта с мячом)». У существительного *Querdenker* в результате метафорического переноса появляется новая семема - «уклоняющийся от следования «антиковидным» мерам».

Анализ новых устойчивых сочетаний немецкого языка, зафиксированных в информационной системе Института немецкого языка OWID, показывает, что главным механизмом образования неофразем можно считать метафоризацию. Например, в основе ФЕ *durch den Wind sein* 'verstört, verwirrt, konfus sein' (быть в смятении, расстроенным) лежит, как показывает словарная дефиниция, образ человека, идущего против ветра, отсюда и ассоциация с его незащищённостью и беспомощностью, как чисто внешней, так и внутренней. Указывается также, что для усиления значения данный фразеологизм нередко используется в сочетании с разного рода наречиями. Усиление признака можно наблюдать и в ФЕ *Ecken und Kanten zeigen* 'einen unbequemen Standpunkt konsequent vertreten und damit Entschiedenheit demonstrieren' (настойчиво выражать нежелательную

точку зрения и тем самым демонстрировать решительность). Парная формула *Ecken und Kanten* (второй компонент может варьироваться – *Enden, Winkeln*) часто фигурирует в различных устойчивых сочетаниях немецкого языка – *an allen Ecken und Kanten, von allen Ecken und Enden, in allen Ecken und Winkeln*. Рассматриваемая новая ФЕ образована, таким образом, по аналогии, но содержание её иное: *Ecken und Kanten* в составе фразеологизма не означают «везде, повсюду», здесь просматривается отдалённая связь со значениями отдельных компонентов будущего фразеологизма. «Продемонстрировать свои (острые) углы и края», показав тем самым свою решительность, обозначив тем самым границу, важно именно в политической сфере, где и находит применение эта фразеологическая единица.

Таким образом, в пополнении лексического состава современного немецкого языка значительная роль отводится процессу заимствования, которое является одним из основных путей обновления лексики. Современный немецкий язык чаще заимствует англицизмы, которые интегрируются в систему немецкого языка. В основе же большинства фразеологических инноваций лежит перенос в широком смысле, это прежде всего, метафора, которая может сочетаться с другими тропами – метонимией, сравнением, олицетворением. Такие фразеологизмы отличаются особо яркой образностью и экспрессивностью.

Литература

1. OWID. Das Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch des Instituts für Deutsche Sprache (IDS), Mannheim. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.owid.de/docs/neo/start.jsp>
2. Die Wortwarte - auf der Suche nach den Neuwörtern von morgen <http://wortwarte.de/Projekt/index.html>
3. Steffens, Doris/al-Wadi, Doris: Neuer Wortschatz. Neologismen im Deutschen 2001–2010. Institut für Deutsche Sprache, Mannheim, 2013. - 577 S.

Safronova N. A.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

DICTIONARY OF NEOLOGISMS AS A REFLECTION OF TRENDS IN MODERN GERMAN
VOCABULARY

Abstracts. The article examines trends in the development of the German lexicon, related primarily to the processes of borrowing, word formation and semantic derivation, with word formation also actively involving foreign elements as components of composites. Semantic derivation follows the path of concretisation and specialisation of existing meanings. One of the most productive ways of phrase formation is metaphorisation.

Keywords: borrowing, word formation, phrase formation, semantic derivation, loan translation, metaphORIZATION.

**НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
СТИЛИСТИЧЕСКОГО ПРЕУВЕЛИЧЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ
МЕМУАРОВ М. ТВЕНА «ЖИЗНЬ НА МИССИСИПИ»)**

Аннотация: В статье рассматриваются особенности структурной организации гиперболы на материале мемуаров Марка Твена «Жизнь на Миссисипи». В работе исследуются способы образования стилистического преувеличения, определяется роль интенсификаторов в его структуре.

Ключевые слова: стилистический приём, преувеличение, гипербола, усилители, местоимения, наречия.

В лингвистике существует множество определений гиперболы. Большинство учёных трактуют этот приём как преувеличение определённых свойств изображаемого предмета в широком смысле [2], [6]. Существуют разные точки зрения на сущность гиперболы. По мнению ряда исследователей, гипербола всегда неправдоподобна. И.В. Арнольд трактует гиперболу как «заведомое преувеличение» [1:125], которое призвано усилить экспрессивность высказывания. А.А. Потенция считал гиперболу результатом некоторого опьянения чувством, которое мешает восприятию вещей в настоящих размерах; он также отмечал, что люди «трезвой и спокойной наблюдательности» воздерживаются от использования преувеличений [5:355].

Согласно И.Р. Гальперину, «гипербола – это художественный приём преувеличения» [3:151]. Лингвист полагал, что явление, описываемое посредством данного приёма, с точки зрения реальности представляется невероятным и крайне сомнительным. Механизм функционирования гиперболы следует рассматривать как столкновение реального и нереального. Гипербола – исключительно умышленный приём, где эмоциональный оттенок высказывания возникает благодаря алогичности: предметно-логическое и контекстуально-эмоциональное значения сталкиваются, порождая в голове читателя противоречивый образ.

Рассмотренные дефиниции отражают один существенный и основополагающий признак – намеренное преувеличение. Данный подход является превалирующим среди отечественных лингвистов и филологов.

Как было сказано выше, сущность приёма заключается в художественном преувеличении, которое считается невероятным с точки зрения реальности. Согласно В.А. Кухаренко, существует следующая классификация усилителей стилистического преувеличения (в основе классификации лежит принадлежность к определённой части речи): 1) гиперболы с усилителем-местоимением, 2) гиперболы с усилителем-числительным и 3) гиперболы с усилителем-наречием [4].

1) Гиперболы с усилителем-местоимением

Гиперболы, которые образуются при помощи местоимений типичны для разговорной речи (наиболее распространёнными усилителями-местоимениями являются: «all», «every», «everybody», «any»), так как они придают большую весомость фразе с меньшим количеством временных затрат – добавить местоимение в высказывание проще, чем числительное или наречие. Многие гиперболы, где усиливающим элементом выступает местоимение, стали стёртыми.

«The Mississippi is well worth reading about. It is not a commonplace river, but on the contrary is *in all ways* remarkable...» [7:31].

В данном контексте лексическая единица «all» используется для того, чтобы подчеркнуть исключительность реки. Далее автор приводит множество аргументов, доказывая тот факт, что река Миссисипи примечательна во многих отношениях: начиная с её географической уникальности и заканчивая описанием её экономической привлекательности. При помощи местоимения М. Твен убеждает читателя в том, что река едва ли не восьмое чудо света.

«Pilot was the grandest position of *all*. The pilot <...> had a princely salary <...> Two months of his wages would pay a preacher's salary for a year...» [7:60].

Описывая положение лоцмана на корабле и в обществе, Марк Твен всячески стремился подчеркнуть то, каким почётом пользовались эти люди.

Говоря о работе лоцмана, автор стремился отметить значимость этого человека; проводя параллели с теми, кто трудился на суше, он показал, что любая работа на берегу и близко не сопоставима с работой на корабле.

«Seven or eight of these days the boat spent at the wharves of St. Louis and New Orleans, and *every soul* on board was hard at work, except the two pilots; they did nothing but play gentleman up town...» [7:115].

Марк Твен отмечает, что жизнь лоцмана в то время была весьма вольготной – во время остановок в портах все были при деле: грузчики, матросы, капитан. Даже пассажиры были заняты. Только лоцманы могли позволить себе отдых – их задача заключалась в том, чтобы судно добралось из одного порта в другой, но во время стоянок никаких заданий у них не было. При помощи гиперболы автор усиливает этот контраст.

«...They haven't *any* 'doesn't' in their language; they say 'don't' instead...» [7:272].

Автор стремился передать колорит, обращая внимание читателя на интересные особенности южной речи. В приведённом контексте, Марк Твен старался показать, как прочно неправильная грамматика укрепилась в речи населения; но он намеренно опустил тот факт, что образованное население стремилось говорить правильно. Стоит отметить, что автор с умилением воспринимал эти ошибки, они казались ему приятной особенностью, которая отличала южан, придавала их речи оригинальности.

«He did measureless harm; more real and lasting harm, perhaps, than *any* other individual that ever wrote...» [7:282].

Повествуя о жизни типичных представителей южных штатов, Марк Твен также не мог не отметить, какое сильное влияние на этот регион оказал романтик Вальтер Скотт. Автор описывал дома, нравы местных жителей и постоянно возвращался к тому, как сильно исторические романы повлияли на южное население страны. При помощи гиперболы Марк Твен выражает своё отношение к слепому восхищению и даже преклонению южан перед Сэром Вальтером Скоттом; он отмечает, какие ужасающие последствия, с его точки

зрения, это восхищение повлекло – они лишились самобытности. Местоимение «*any*» подчёркивает степень недовольства Марка Твена. Он пишет, что вред от романов шотландского писателя невероятен, Вальтер Скотт сильнее любого другого автора повлиял на мировоззрение южан.

2) Гиперболы с усилителем-числительным

Гиперболы, которые образуются при помощи числительных, как и те, что включают местоимения, типичны для разговорной речи; они показывают отношение говорящего к обсуждаемой теме. Многие гиперболы, где усиливающим элементом выступает числительное, являются стёртыми.

«The grand-stand was well filled with the beauty and the chivalry of New Orleans. That phrase is not original with me. It is the Southern reporter's. He has used it for two generations. He uses it *twenty times a day*, or *twenty thousand times a day*; or a *million times a day* according to the exigencies. He is obliged to use it a *million times a day ...*» [7:276].

Рассуждая о красноречии южных репортеров, Марк Твен подчеркивает их любовь к стилю изложения Вальтера Скотта; при помощи гиперболы автор обращает внимание читателя на то, насколько типичным было подобное поведение для журналистов Юга. Писатель неприязненно относился к витиеватому и напыщенному слогу, он видел в нём наигранность и манерность, которые южане переняли при содействии романов шотландца. Автор осуждал репортёров за отсутствие стремления к созданию собственных выражений, за использование клише и за чрезмерное восхваление самых обыденных вещей.

«Sometimes, half a dozen figures will reveal, as with a lightning-flash, the importance of a subject which *ten thousand labored words*, with the same purpose in view, had left at last but dim and uncertain» [7:194].

В своих мемуарах Марк Твен приводил сводные таблицы и данные, которые были известны из открытых источников. Стремясь поделиться картиной того времени, он добавил в повествование множество цифр и расчётов. Используя гиперболу, автор обосновывает это и говорит о том, что

иногда слова не так ярко иллюстрируют действительность, как пара подходящих чисел, упомянутых к месту.

3) Гиперболы с усилителем-наречием

Гиперболы, построенные при помощи наречий, как и те, которые включают числительные и местоимения, типичны для разговорной речи. Они делают речь говорящего весомее, отношение к обсуждаемой теме выражается ярче. Многие гиперболы, где усиливающим элементом выступает наречие, стали стёртыми. К часто употребляющимся наречиям относятся: «never», «ever», «elsewhere».

«On a dairy farm you *never* can get any milk for your coffee, nor any sugar for it on a sugar plantation; and it is against sense to go to a lime town to hunt for white-wash...» [7:172].

В приведённом контексте речь идёт о дефиците в стране. Марк Твен стремился подчеркнуть, что большинство товаров вывозилось в крупные города, иногда даже на экспорт, а потому те места, где были фабрики или заводы не могли похвастаться не то что широким ассортиментом, но даже просто наличием местной продукции. Автор с иронией относился к такому положению дел – стремление нажиться у предпринимателей граничило с безумием, ради пары монет они были готовы продать всё.

«They must have their dogs; can't go without their dogs. Yet the dogs are *never* willing; they always object; so, one after another, in ridiculous procession, they are dragged aboard; <...> *Sometimes* a child is forgotten and left on the bank; but *never* a dog» [7:205].

Описывая жителей южных штатов, автор не мог не упомянуть особенности менталитета афроамериканцев. Одной из таких особенностей была их необъяснимая привязанность к собакам. При помощи гиперболы Марк Твен показывает разницу в приоритетах: для афроамериканцев дети не были таким неотъемлемым атрибутом путешественника, каким была собака, причём даже собак эти люди выбирали исключительных: ни одна не желала путешествовать на борту корабля.

«In the South, the war is what A.D. is *elsewhere*: they date from it. All day long you hear things 'placed' as having happened since the waw; or du'in' the waw; or befo' the waw; or right aftah the waw...» [7:274].

Марк Твен не раз отмечал особое отношение жителей южных штатов к Гражданской войне. При помощи гиперболы автор показал, что для них эти годы стали точкой отсчёта, началом новой эпохи для южан. Они готовы были говорить о Гражданской войне часами, это была единственная тема для обсуждения, которую каждый житель поддерживал с яростью и страстным желанием обсудить. Марк Твен любил этих людей, поэтому стремился наиболее точно передать их отношение к такому значимому событию в истории.

Таким образом, мемуары Марка Твена содержат значительное количество гипербол, которые различаются по частям речи усиливающего элемента. Автор употребил гиперболы с усилителем-местоимением, усилителем-наречием и усилителем-числительным. Преимущественно в мемуарах Марка Твена присутствуют гиперболы с усилителем-наречием. При помощи стилистического преувеличения автор воздействует на читателя, управляет его эмоциями и направляет их по желаемому руслу.

Литература

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык / И.В. Арнольд. – Изд. стереотип. – М.: Издательство «Флинта», 2021. – 384 стр.
2. Борисенко Ю.И. О лингвистическом статусе гиперболы и механизме ее образования / Ю.И. Борисенко // Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – № 5. – С. 110-116
3. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка: Опыт систематизации выразительных средств / И.Р. Гальперин. – Изд. стереотип. – М.: Книжный дом «Либроком», 2016. – 380 стр.
4. Кухаренко В.А. Практикум по стилистике английского языка. Seminars in Stylistics: учеб. пособие / В.А. Кухаренко – Изд. стереотип. – М.: Издательство «Флинта», 2020 – 184 стр.
5. Потенция А. А. Из записок по теории словесности / А.А. Потенция. – Харьков: Паровая Типография и Литография М. Зильберг и С-вья, 1905. – 664 стр.

6. Galperin I.R. English Stylistics: Ed. by L.R. Todd / I.R. Galperin. – M.: KD «Librocom», 2018. – 336 p.

7. Twain Mark. Life on the Mississippi / Mark Twain. – Hertfordshire: Wordsworth Editions Limited, 2012. – 412 p.

Sklyarenko R.V., Balukova Yu.S.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

SOME FEATURES OF THE STRUCTURAL ORGANIZATION OF STYLISTIC EXAGGERATION (BASED ON THE MEMOIRS OF M. TWAIN "LIFE ON THE MISSISSIPPI")

Abstracts. The article deals with the stylistic device of hyperbole based on Mark Twain's memoirs «Life on the Mississippi». Different types of stylistic exaggeration and its intensifiers are investigated, their roles are defined.

Key words: stylistic device, exaggeration, hyperbole, intensifiers, pronouns, adverbs.

Сударкина Е.Ю.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ПОРАЖЕНИЕ» В ЖУРНАЛИСТСКОМ СПОРТИВНОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация. В статье предпринимается попытка анализа репрезентации концепта «поражение», реализуемого в спортивном журналистском дискурсе. Выявляются продуктивные способы языковой объективации концепта., анализируется их специфика.

Ключевые слова: концепт, объективация, поражение, репрезентация, смысловое поле, спортивный дискурс.

В настоящее время существует множество подходов к определению сути концепта и методов его анализа. Термин «концепт» рассматривается не только в рамках лингвистики, но и культурологи, психологии, социологии и др., что свидетельствует о сложности, многоплановости природы концепта и определяет его репрезентационные возможности. Исследование способов репрезентации позволяет выявить специфику концепта, его многомерность, вписанность в языковую картину мира.

На данный момент не удалось найти работы, посвященные системному анализу именно концепта «поражение», хотя сама по себе лексема фигурирует в исследованиях, посвященных специфике политического, педагогического, спортивного, медицинского и др. дискурсов и рассматривается как единица лексико-семантического поля. Например, в работах Л.Н. Венедиктовой лексема «поражение» – составляющая концепта «война» [1, С.12]. Е.Г. Малышева включает её в функциональный тезаурус концептов «победа» [3, С. 80] и «спорт» [4, С. 18] в качестве концептуальной оппозиции. Л.В. Туленинова рассматривает «поражение» как смысловую часть метафорической модели концепта «болезнь» [6, С. 16]. И т.д.

Концепт «поражение» является смысловым компонентом бинарной оппозиции «победа – поражение». Интересно, что, согласно словарю М. Фасмера, слово «победа», восходящее к дравнерусскому побѣда, могло

использоваться также в значении «поражение» [7, С. 293]. Это свидетельствует о дуализме концепта «победа» и его неразрывной связи с концептом «поражение», что, по мнению Е.Г. Малышевой «накладывает существенный отпечаток на лексико-семантическую реализацию исследуемого концепта в дискурсе» [3, С. 80].

По классификации И.А. Стернина, концепт «поражение», рассматриваемый в рамках журналистского спортивного дискурса, можно отнести к групповым, так как основывается на стереотипном восприятии действительности и включает набор индивидуальных ситуативных номинаций, реализуемых в пределах группы [5, С. 15].

В толковом словаре под редакцией Т.Ф. Ефремовой приведены следующие значения ключевого слова «поражение»: 1) повреждение, нанесенное каким-л. оружием; 2) ранение, нанесенное каким-л. оружием; 3) болезненное повреждение, изменение в ткани, органе; 4) полный разгром противника, выведение его из состояния боеспособности; 5) проигрыш в спортивных состязаниях; 6) неудача в каком-л. занятии, деле, в какой-л. деятельности.

Следует отметить, что в рамках спортивного дискурса некоторые из приведенных определений претерпевают изменение, детализируются, обогащаются добавочными смыслами, формируя ассоциативные поля. Это позволяет включить в тезаурус концепта лексемы *аутсайдер, неудачник, проигравший, опозорившийся; провал, позор, разгром, унижение, крушение, неуспех, капитуляция; нехватка чего-либо, несостоятельность, недостаток, лишение, движение вниз, проиграть, уступить, вылететь, выбыть и др.*

Репрезентация концепта происходит через единицы с семантикой «потеря»: лишение наград (*лишиться медалей / золота, остаться без медалей / золота*) или возможности / шанса продолжить соревнование (*упустить победу, упустить путёвку на Чемпионат*), потерю статуса победителя / чемпиона (*раскороновать короля, потерять чемпиона, лишиться титула*). Интересно, что в некоторых случаях победа на уровне второго – третьего мест в

соревновании также приравнивается к поражению: *Получить серебряную медаль в этой концепции равносильно проигрышу. Нет золота — поражение* [Спорт-Экспресс, 18.02.2022].

Переживание негативных эмоций, связанных с проигрышем, отражают «мировоззренческие» определения. *Поражение, столь скорое и безоговорочное, отдалось в медиaprостранстве сотнями публикация./.../ Емельяненко закрыл обидное поражение от Бэйдера и деклассировал бывшего чемпиона UFC* [penta.ru, 29.12.2019]. *Разгромное поражение в матче девятого тура* [gazeta.ru, 17.11.2019]. *Нынешнее поражение, пожалуй, будет самым болезненным* [Спорт-Экспресс, 12.07.2021]. Адъективы актуализируют значения, закрепленные за ключевым словом и его дифференциальными семами, указывают на эмоциональный уровень восприятия. При этом оценке подвергается размер нанесённого ущерба (*небольшой – большой, минимальный – крупный проигрыш*) и личностная заинтересованность (*личный – общий проигрыш*).

Семантика концепта актуализируется при помощи отрицательных конструкций, которые акцентируют внимание на нереализованных возможностях: *не вышел в третий круг, не смог обыграть, не удержал победу, не удалось отличиться, не попали в финал, не добрались до финала и др.* При этом идея противостояния, заложенная в соревновательном процессе, позволяет репрезентовать поражение как нечто, не зависящее от проигравшей стороны: *фаворитов подводит финиш* [Коммерсант, 11.05.2021], *победную серию прервали финны* [Коммерсант, 13.05.2021], *российским хоккеистам не повезло с Канадой* [Коммерсант, 07.05.2021], *у наших хоккеисток отняли победный гол* [РИА Спорт, 12.02.2022], *промахи в стрельбе лёжа лишили российскую биатлонистку медали* [Коммерсант, 07.02.2022], *обидная поломка палки не позволила россиянину добраться до призовой позиции* [Спорт-Экспресс, 4.01.2022].

В конструкциях такого типа заложена идея роли случая, удачи и стремление оправдаться перед болельщиками или самим собой, поэтому

указывается причина поражения: *армейцам не хватило броска* [Коммерсант, 29.05.2021], *хорваты задержались на пару голов* [Коммерсант, 28.06.2021] (в данном примере лексема «задержались» используется автором в значении «отстали»), *недострел, промах*. Такие способы репрезентации но только позволяют детализировать процесс, но и приводят к эвфемизации смысла.

Так как проигрыш воспринимается как нечто болезненное, неприятное, задевающее чувства спортсменов и фанатов, смысловое поле концепта «поражение» пополняется эвфемизмами: *сборная России прошла мимо колец* [Коммерсант, 04.07.2021] (в статье о том, что сборная по баскетболу не попала на токийскую Олимпиаду). *Остались вне сильнейшей четверки* [Спорт-Экспресс, 16.02.2022]. *Россия попрощалась с Олимпиадой. Женская сборная России по хоккею проиграла Швейцарии* [РИА Новости, 12.02.2022]. *Российская лёгкая атлетика подошла к бесславному финишу* [Свободная пресса, 28.02.2021]. *Чемпион притормозил: «Зенит» упустил победу в матче с «Крыльями»* [gazeta.ru, 13.03.2022]. *Сборная Италии пропустила валлийцев* [Коммерсант, 20.06.2021]. *Андреев съехал с трассы на втором этапе* [Коммерсант, 05.02.2022]. Обращает на себя внимание метафорическое восприятие концепта, его опосредованная репрезентация. В этом видится попытка сгладить неприятное впечатление, смягчить ситуацию, перенести акцент с самого факта поражения на его причины.

Спортивный дискурс, как и многие другие, бинарный по сути (*победа – поражение, чемпион – аутсайдер, свои – чужие*). Это отражается на способе языковой объективации концепта. Так, для обозначения чужого проигрыша используют дисфемизмы, что придаёт текстам ярко выраженную оценочность и экспрессию. Фраза «*Сборная Украины ударила головой*» [Коммерсант, 04.07.2021] содержит, с одной стороны, указывает на факт – три гола были забиты головой, а с другой – на негативную оценку командных действий, приведших к поражению, и имплицитно на умственные способности игроков. «*Вашингтон*» *сохранил вылетные способности. Он снова выбыл уже в первом раунде play-off* [Коммерсант, 24.05.2021] – выделенное словосочетание придает

высказыванию ироническое звучание и в данном контексте может быть отнесено к окказиональным. *Сборная России отрепетировала поражение* [Коммерсант, 13.05.2021]. Под репетицией понимается как многократное повторение, так и доведение действия до совершенства, что контекстуально также приобретает ироническую окраску.

Довольно редко в объективации концепта участвует окказиональная лексика, позволяющая автору добиться компрессии смысла. *Канадоуходцы* [Коммерсант, 03.06.2021] – номинация сборной России, проигравшей канадцам. В данном случае авторское слово, образованное путем словосложения и созвучное с лексемой «канатоходцы», указывает на чемпиона и аутсайдера и содержит имплицитную характеристику последних – цирковые артисты. Это позволяет провести параллель с метафорической моделью «спорт – это шоу», где поражение – часть действия.

Важную роль в формировании картины мира в целом и лексико-семантического поля концепта в частности играют прецедентные феномены. Их богатый потенциал позволяет в процессе осмысления реальности провести параллели с тем, что известно аудитории, и обогатить текст ассоциативными связями и экспрессией. *Украину опустили с небес на землю* [Плеймейкер, 03.07.2021]. *Победа в «команднике» по фигурному катанию вполне может быть «пирровой»* [Свободная пресса, 09.02.2022]. *Хорватия опять оставляет Россию за бортом: 0:1, позора не было, но продули. Фортуна повернулась к везунчику Карпину неприличным местом* [Свободная пресса, 04.11.2021]. *Американское чудо наоборот* [Спорт-Экспресс, 16.02.2022]. *Париж вышел греческим боком* [Коммерсант, 09.06. 2021]. *Жареный петух клюнул прямо в Килиана Мбаппе* (о проигрыше французских футболистов швейцарцам по пенальти) [Коммерсант, 29.06. 2021].

В рамках спортивного журналистского дискурса можно выделить несколько метафорических моделей. Одна из них – «команда – это машина, механизм», следовательно, поражение ассоциируется с потерей целостности в результате распада, поломки. *Армейцы заглохли на второй* [Коммерсант,

13.05.2021], «Зенит» **сломался** на последней [Коммерсант, 05.05.2021].
Поражения иногда закаляют команду, а иногда ломают её [News, 27.12.2021].
Разобрали соперника: Дания одолела Чехию [gazeta.ru, 03.07.2021].

Близкими в семантико-смысловом плане можно считать метафорические модели «поражение – это болезнь», «поражение – это смерть», так как болезнь в нашем представлении приводит к поражению, нарушению функций и распаду, провоцирует боль и страдание, может привести к летальному исходу.
Первый же уфимский выпад нанес краснодарцам глубокую рану [Коммерсант, 18.10.2021]. *Несмотря на такую горькую пилюлю в концовке цикла, бросать камни в огород Карпина не хочется* [Свободная пресса, 14.11.2021]. **Поражение от Майи жжет как венерическое заболевание** [Спорт-Экспресс, 16.02.2021].
Интересно было бы посмотреть на человека, который в этот момент ставил на сборную Хорватии — уже не умиравшую, а скончавшуюся [Коммерсант, 28.06.2021].

Интересным способом репрезентации «поражения» представляется метафорическая модель «поражение – это удача, польза», характерная для дискурса спортсменов. *Чарльз проиграл, но всякий раз поражения делали его только сильнее. Уступил? Бывает, извлек уроки и двинулся дальше.* [lenta.ru, 12.12.2021]. **Проигрыш полезен для развития его личности** [gazeta.ru, 04.09.2019]. *Не по годам смышленная 12-летняя американка заметила, что одним из лучших моментов для нее стал проигрыш её команды, поскольку он помог игрока сблизиться* [lenta.ru, 06.05.2019].
Ранее сообщалось, что проигрыш в короткой программе мотивировал Мишину и Галлямова [gazeta.ru, 2018.12.09]. Поражение воспринимается в качестве мотивации взять реванш, отыграться. Языковая объективация здесь – пример нейтрализации негативной коннотации, сопутствующей основной семантике концепта.

Таким образом, рассматриваемый концепт чаще всего выступает в качестве семы гиперонима «зло» и тяготеет к архетипической модели «верхний – нижний», хотя в некоторых случаях наблюдается уход от стереотипного

восприятия. В рамках спортивного журналистского дискурса формируется система метафорических моделей, актуализирующих различные стороны концепта, что обнаруживает его тесные связи с другими концептосферами. Стремление нивелировать негативную коннотации, присущую концепту, приводит к активному использованию эвфемизмов и косвенной номинации действий.

Литература

1. Венедикова Л.Н. Концепт «война» в языковой картине мира (сопоставительное исследование на материале английского и русского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тюмень, 2004. – 24 с.
2. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000. <https://lexicography.online/explanatory/efremova/>
3. Малышева Е.Г. Концептуальная доминанта дискурса и её репрезентация в формально-функциональном тезаурусе / Вестник Омского университета. – 2008. – №2. – С. 77–87.
4. Малышева Е.Г. Метафорическая модель «спорт – это война» в журналистском спортивном дискурсе (на материале текстов современных печатных и электронных СМИ) / Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 328. – С. 14–19.
5. Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка. Монография. – Воронеж: изд-во «Истоки», 2007. – 250 с.
6. Туленинова Л.В. Концепты «здоровье» и «болезнь» в английской и русской лингвокультурах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2008. – 20 с.
7. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. Т.3. / Пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. – 2-е изд., стер. – М: «Прогресс», 1987. – 832 с.

Sudarkina E.Yu.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

REPRESENTATION OF THE CONCEPT "DEFEAT" IN JOURNALISTIC SPORTS DISCOURSE

Abstract. The article attempts to analyze the representation of the concept of "defeat", implemented in the sports journalistic discourse. Productive ways of linguistic objectification of the concept are revealed, their specificity is analyzed.

Keywords: concept, objectification, defeat, representation, semantic field, sports discourse.

Трусов Д.А.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

**СЕМИОТИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ
ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПЛАТФОРМЫ LINGUALEO)**

Работа выполнена под руководством Чикиной Е.Е.,

канд. филол. наук, доц.

Аннотация: В статье рассмотрены примеры знаков, встречающихся на образовательном портале LinguaLeo. При классификации знаков (иконки, индексы, символы) использована модель, предложенная Чарльзом Пирсом. Дополнительно знаки описаны по классификации Чарльза Морриса. Рассмотрены интерфейс портала, элементы навигации, визуальное и текстовое оформление. В статье, в рамках синтагматического аспекта, затрагивается нарративная и пространственная структура представления информации на сайте.

Ключевые слова: семиотика, образовательный медиаресурс, изучение иностранных языков, Интернет, знаки.

В последние годы получили распространение различного рода образовательные медиаресурсы, позволяющие пользователям как начать изучение какого-либо предмета с нуля, так и углубить уже имеющиеся знания. Когда речь заходит о ресурсах для изучения иностранного языка, стоит выделять понятие креолизованного текста, состоящего из вербальных и невербальных элементов. Е.М. Александрова считает, что популярность креолизованных текстов связана с ростом визуальной информации в современной коммуникации. Совмещение элементов различной семиотической принадлежности делает креолизованный текст более интересным и востребованным [1:277].

Т.С. Куст, говоря о логике учебного пособия (в нашем случае – образовательного медиапортала), отмечает, что порядок следования учебного материала может быть определенным и относительно регламентированным автором, когда каждый последующий блок материала вытекает из

предыдущего, то есть нарастает степень сложности, либо каждый блок предлагаемого для изучения материала не зависит друг от друга [2:64].

Семиотическую составляющую образовательных медиаресурсов предлагаем рассмотреть на примере портала LinguaLeo [3].

LinguaLeo – образовательный портал по изучению иностранных языков. Пользователю на выбор предлагаются к изучению множество языков, однако хотелось бы продемонстрировать возможности портала и его структуру на примере модуля английского языка.

Маскотом (символом) сайта является львенок Лео, который выступает в качестве учителя и проводника на пути изучения того или иного языка. Вся оболочка сайта называется «Джунгли», в которых, собственно, и живет Лео.

Согласно классификации Чарльза Пирса, на сайте представлены все три основных типа знаков по Пирсу: иконы, индексы и символы.

I. Индексальные знаки.

1. **Названия языков** на странице выбора языка. По классификации Ч. Морриса являются идентифицирующими знаками.

2. **Кнопки интерфейса.** Значительная часть интерфейса портала представлена в виде кнопок, на которые пользователь может нажимать для навигации (см. Рис. 1). Некоторые кнопки сопровождаются неинтерактивными пунктирными стрелками. По классификации Чарльза Морриса кнопки можно отнести к предписывающим знакам.

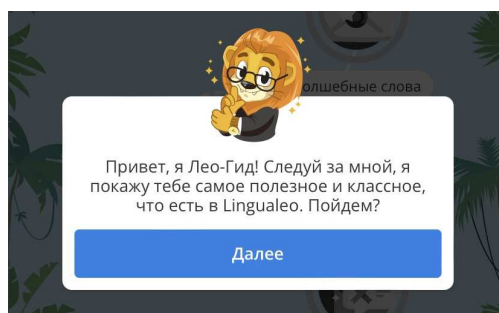


Рис. 1. Пример навигационной кнопки с картинкой Лео.

3. **Особенности визуального представления маскота Лео.** После выбора языка пользователю предлагается определить свой уровень владения языком: «я точно полный ноль», либо «что-то точно знаю, но надо проверить и

пройти тест». Каждый из этих двух вариантов подкрепляется картинкой Лео, который в первом случае изображен испуганным, а во втором – в темных очках, улыбающимся и показывающим большой палец (см. Рис. 2). В данном случае изображения Лео можно отнести к индексальным знакам – его эмоции примерно отражают и указывают на те чувства, которые люди испытывают, начиная изучать иностранный язык (мимика, поднятые брови, широко раскрытые глаза, улыбка и т.д.). Лео в зависимости от контекста сообщения имеет немного разный вид – когда он называет себя Лео-Гидом, он одет в черный пиджак и носит очки (индексы, указывающие на образ учителя), а когда показывает пользователю раздел «Джунгли», он предстает в образе пирата, в бандане и с наглазной повязкой. Таким образом, предметы одежды Лео являются индексами и указывают на тот или иной образ. По Ч. Моррису – характеризующие знаки.

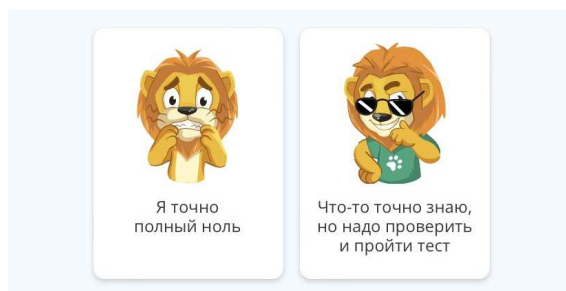


Рис. 2. Эмоции Лео как индексальные знаки.

4. Иконки отдельных уроков. В разделе «Карта обучения» каждый урок (этап) представлен в виде круглой картинкой (см. Рис. 3). Некоторые из этих картинок являются индексами. К примеру: урок «Идем в ресторан» обозначен картинкой с тарелкой и вилок, урок «Знакомство» обозначен картинкой с вытянутыми вверх лапами разных животных, урок «Активный отдых» представлен картинкой со скейтбордом, а «На тренировку!» – картинкой с кедами и секундомером. По классификации Ч. Морриса данный пункт можно отнести к характеризующим знакам.

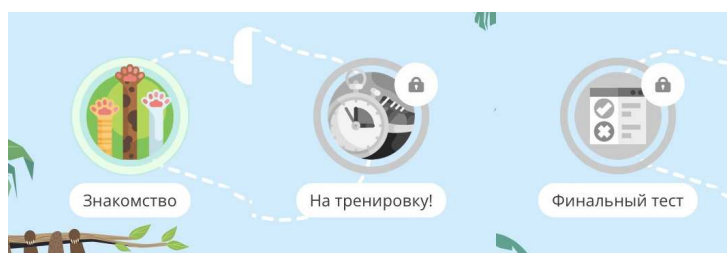


Рис. 3. Иконки некоторых уроков.

5. **Иконки разделов как индексы.** К примеру: раздел «Аудирование» представлен картинкой с наушниками (предписывающий знак), «Чтение» – пиктограммой книги (предписывающий знак), «Тренировки» – пиктограммой мишени для игры дартс (предписывающий знак). Подписка на премиум-аккаунт обозначена значком с короной – указание на богатство и особый статус (оценочный знак по Ч. Моррису). Раздел «Джунгли» обозначен картинкой с пальмой (характеризующий знак).

II. Символические знаки.

1. **Флаги стран** на странице выбора языка. По классификации Ч. Морриса являются характеризующими знаками.

2. **Львенок Лео как символ.** Некоторые образы маскота сайта несут определенный символизм. К примеру, пиратский образ Лео (см. Рис. 4) можно интерпретировать так: изучение языка походит на увлекательное путешествие, а полученные знания – сокровища. Вероятно, в качестве символа сайта был выбран именно лев, потому как он считается символом власти («царь зверей») и мудрости. Лео является нашим путеводителем и наставником в «Джунглях». К символам также относятся и жесты Лео. Например, большой палец, который Лео показывает на одной из картинок, является широко распространенным символом, означающим «Все в порядке», «Хорошо», «Здорово» (оценочный знак).

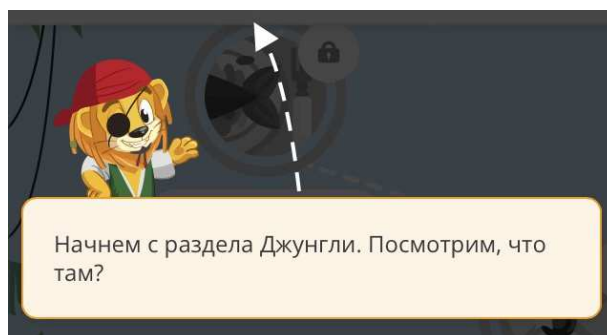


Рис. 4. Лео в образе пирата.

3. **Семиотика цветообозначения.** Определенную символическую функцию несет цветовая гамма портала. К примеру, на странице выбора языка каждый язык помечен одной из трех иконок – Pro+ (зеленый, максимальный уровень подготовки по языку), Pro (синий, обычный уровень) и Base (желтый, базовый уровень). Цвета иконок являются оценочными знаками. Упомянутые выше кнопки интерфейса также различаются по цветам: кнопки зеленого цвета, как правило, являются руководством к действию (например, «Подтвердить выбор»). Синие же кнопки также являются индексами, но выполняют исключительно навигационную функцию при переходе от одного раздела к другому. На сайте также встречаются и кнопки серого цвета, которые обозначают те элементы сайта, которые пока недоступны.

4. **Иконки разделов как символы** (см. Рис. 5). Раздел «Музыка» представлен значком ноты – символом музыки (характеризующий знак). Иконка раздела «Разговорная речь» (предписывающий знак) представлена «облачком» реплики, пришедшим из тех времен, когда выпускались журналы комиксов. Раздел «Мои коллекции» представлен значком сердечка – общепринятым во многих культурах символом чего-то понравившегося, любимого (оценочный знак).

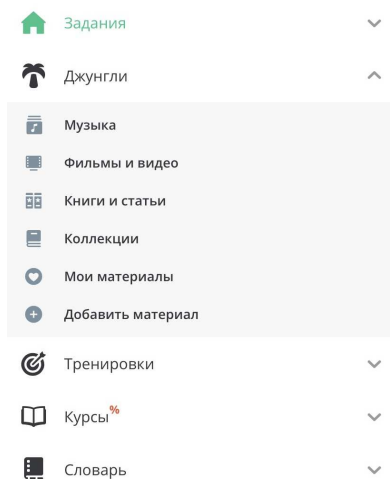


Рисунок 5. Иконки некоторых разделов портала.

III. Иконические знаки.

1. **Иконки отдельных уроков.** Урок «Домашние питомцы» в разделе «Карта обучения» обозначен картинкой кошки и собаки. В отличие от описанных выше индексов из того же раздела, данная картинка напрямую соответствует названию. Та же ситуация и с уроком «Финальный тест», обозначенным картинкой с тестовым бланком с отмеченными в нем правильными и неправильными ответами. По Моррису – характеризующие знаки.

2. Как правило, иконическими знаками являются **пиктограммы разделов**. К примеру: раздел «Карта обучения» представлен картинкой со схематичной складной картой, «Фильмы и видео» – пиктограммой словаря с закладкой внутри, а «Книги и статьи» – картинкой с корешками двух книг, стоящих, видимо, на книжной полке. Все эти пиктограммы являются характеризующими знаками.

Что касается синтагматики сайта, на портале прослеживается четкая нарративная структура. Один этап как правило следует за другим. Сначала пользователь авторизуется на сайте, затем выбирает для себя язык, проходит тест на уровень владения, после чего попадает в рабочее пространство сайта и проходит небольшое обучение. Затем пользователь получает свободу действий на сайте и может решать сам, какие квесты и задания ему нужно выполнить. Прохождение сайта похоже на некую игру, в которой пользователь – главный

герой, а Лео – классический помощник. От игры или от какого-либо художественного произведения сайт отличается тем, что нет антагониста.

В разделе «Карта обучения» четко прослеживается пространственная структура: пользователь двигается снизу-вверх, поднимаясь на более высокий уровень. Нижняя часть раздела как бы отражает реальное положение дел (уровень владения языком на начальном этапе), а верхняя – «идеал», к которому пользователю нужно стремиться. Стоит отметить, что карта многоуровневая, т.е. в определенный момент «идеал» переходит в нижнюю часть страницы, а его место занимает новый, более высокий «идеал».

Стоит отметить, что все знаки составляют общую иерархию интерфейса сайта. Они выполнены в схожем схематичном дизайне и имеют сквозной характер, т.е. доступны из любой точки сайта. Немаловажно и то, что многие знаки довольно проблематично отнести к тому или иному типу (икона, индекс, символ), т.к. они могут выступать в роли и того, и другого. Пользователем они будут проинтерпретированы в любом случае верно, однако интерпретация у каждого будет основываться на разных ассоциациях.

Литература

Научные источники:

1. Александрова, В.А. Креолизованная языковая игра как семиотический феномен // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2018. – № 3 (81). – Ч. 2. – с. 276–282.
2. Куст, Т.С. О гипертекстуальности и креолизованности текстов электронных учебных пособий // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2008. – № 2 (2). – с. 62–65.

Медиаресурсы:

3. LinguaLeo [Электронный ресурс], – <http://www.lingualeo.com/ru/>

Trusov D.A.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

SEMIOTICS OF EDUCATIONAL ONLINE RESOURCES FOR LEARNING FOREIGN LANGUAGES (ON THE MATERIAL OF THE LINGUALEO PLATFORM)

The work was carried out under the guidance of Chikina E.E., Candidate of Philological Sciences, associate professor

Abstracts. Examples of signs which can be encountered on LinguaLeo educational website are reviewed in this article. The signs are classified according to C. Peirce's model (icons, indexes and symbols). Additionally, signs are classified according to C. Morris' model. Interface and navigational elements, as well as visual and textual design are reviewed. As part of syntagmatic aspect, the website's narrative and spacial structure of presentation of information is addressed.

Keywords: semiotics, educational media resource, learning foreign languages, Internet, signs.

ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ЛИНГВИСТИКЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Аннотация. В данной статье рассматривается история ономаσιологических исследований в работах российских и белорусских ученых. Анализируются особенности выделения ономаσιологии в самостоятельное научное направление, развитие теории номинации, в том числе в приложении к фразеологической системе языка и к текстам художественной литературы.

Ключевые слова: ономаσιология, лексика, номинация, структура художественного текста.

Многовековая история изучения языка демонстрирует интерес исследователей к вопросу определения основных языковых функций, в число которых входит и номинативная. Выступая в качестве первичной функции языка, она указывает на «способность языковой системы называть фрагменты действительности, формируя понятия о них в виде слов, сочетаний слов, фразеологизмов и предложений» [9: 336]. Изучением вопроса именования фрагментов окружающей действительности как с помощью слов, так и с помощью целых высказываний занимается ономаσιология, включавшаяся поначалу лингвистами в состав семасиологии или лексикологии, которая, как отмечает Ю.С. Степанов, «постепенно стала ядром семантики» [8: 353]. Пройдя путь от первых предположений о существовании системности в лексике до признания когнитивной обоснованности категорий, с конца XX века теория номинации занимает важное место в лингвистических исследованиях.

Выделение ономаσιологии в самостоятельное научное направление связано с именем А. Цаунера, который впервые противопоставил ономаσιологическое направление семасиологическому. В его понимании ономаσιологический анализ «означает рассмотрение номинативного процесса от именуемой реалии к номинации, а не наоборот, как это происходит при семасиологическом анализе» [5: 22]. Важную роль для развития ономаσιологии

сыграли также работы западноевропейских ученых (Р. Мерингер, В. Мейер-Любке, Б. Квадри, Г. Шухардт, Л. Вейсгербер, К. Бальдингер), благодаря которым в середине XX века «ономасиология становится научным направлением со своим методологическим аппаратом» [5: 21].

В российском языкознании на необходимость выделения ономасиологии как отдельного раздела лингвистики одним из первых указал И.С. Торопцев, который в течение ряда лет разрабатывал основы ономасиологии – науки о словопроизводственном процессе. Его работы основываются на создании новых лексических единиц и реализации перехода от лексически не выраженного содержания к вербальному. Специфика номинативного акта, по словам ученого, еще более «подчеркивается тезисом об особом ономасиологическом контексте, не входящем в коммуникативный, выбивающемся из него и создающем новую лексическую единицу» [11: 3–29]. Предложенная исследователем концепция в большей степени соответствует задачам практической науки о номинации, т.к. концентрирует внимание на самом факте зарождения имени, необходимого для обозначения новой реалии.

Особого внимания заслуживают работы таких ученых, как Э.С. Азнаурова, В.Г. Гак, Г.В. Колшанский, Е.С. Кубрякова, М.В. Никитин, Е.М. Позднякова, Е.А. Селиванова [12: 21], в которых изучались вопросы номинации с позиций речемыслительной деятельности. Освещая гносеологические основания номинативной деятельности, ее связь с предметно-познавательными процессами, характеризуя семиотические аспекты номинации, данные представители ономасиологического направления предвосхитили многие идеи когнитивной науки. В центре внимания исследований находятся проблемы номинативной функции языка, номинативные аспекты языковых единиц и всей речевой деятельности, особенности актов номинации, которые осуществляются с помощью разных средств и систем и т.д. В работах указанных авторов отражаются также собственно когнитивный, познавательный подход к изучению номинативной деятельности и особенности создаваемых в этих процессах структур знания,

которые объективированы в актах номинации. Эта позиция четко выражена в трудах Г.В. Колшанского, по мнению которого «сущность номинации заключается не в том, что языковой знак обозначает вещь или каким-нибудь образом соотносится с вещью, а в том, что он репрезентирует какую-нибудь абстракцию как результат познавательной деятельности человека [1: 78–79]. По мнению В.Н. Телии, «возможность опосредованного отражения действительности кроется в способности словесных знаков хранить и передавать понятийное содержание, исторически закрепляющееся за данным словом в виде его лексического значения, удовлетворяя отражательно-классификационным и мыслительно-коммуникативным процессам во всех сферах человеческой деятельности» [10: 73–98].

Для ономазиологии как научного направления характерны разные подходы к ее исследованию. Один из них связан с формированием теоретической базы учения о номинации. Очевидно, что ономазиологическое направление лингвистической науки достигло в этом значительных успехов. В работах таких авторов, как Н.Д. Арутюнова, В.Г. Гак, Н.Д. Голев, В.П. Даниленко, А.Ф. Журавлев, Г.В. Колшанский, Н.Г. Комлев, Е.С. Кубрякова, В.А. Кудрявцева, Б.А. Серебренников, В.Н. Телия, А.А. Уфимцева [12: 21] и др., нашли подробное описание параметры номинативной ситуации, а также получила детальную разработку общая типология номинаций и видов наименований. С другой стороны, последовательно развивается изучение номинации в собственно лингвистическом аспекте, при котором «фактически не изучается номинативная лексика в ее прямом употреблении и основной акцент переносится на использование уже имеющихся в языке номинативных средств в новой для них функции наречения» [10: 129]. Данный подход представлен в работах, посвященных индивидуальной номинации в поэтической речи и других видах текстов [12: 22].

Разработка положений теории и практики номинаций последовательно проводится в исследованиях, посвященных тем или иным группам

номинативной лексики: научной и народной терминологии, номенклатуре растений, товарным знакам, различным классам собственных имен и т. д. В конкретных ономаσιологических описаниях номинативного материала отрабатывается терминология, выявляются необходимые характеристики, определяющие своеобразие тех или иных номинативных систем. В трудах русских (Е.Л. Березович, Н.Д. Голева, М.В. Голомидовой, Т.А. Гридиной, С.В. Ивановой, В.В. Копчевой, Л.М. Майдановой, Н.И. Мигириной, М.Э. Рут, Т.В. Чернышевой, В.И. Шаховского) и белорусских исследователей (О.И. Копача, С.Г. Лескевич, И.Э. Ратниковой, Т.Г. Трофимович) [12: 22], а также других ученых разработана методика сбора номинативного материала в полевых условиях и условиях лингвистического эксперимента, даны определенные рекомендации по именованию и переименованию различных реалий, созданию научных и номенклатурных терминов.

Значительный вклад в разработку проблем и принципов теории номинации и ономаσιологии как научного направления внесли исследования, посвященные наименованию лица как в системе языка, так и в художественном тексте. Так, на материале отдельных лексико-семантических групп наименований лица разрабатывались положения об уровне организации лексической системы, о строении отдельного лексического значения, об использовании метода компонентного анализа применительно к номинациям лица [12: 22]. Среди работ, посвященных ономаσιологическому изучению номинаций лица в системе языка и тексте, следует отметить диссертационное исследование К.С. Мейрмановой [3]. Автор рассматривает системно-структурные, коннотативно-стилистические и текстовые аспекты номинации лица в современном немецком языке. Работа представляет собой комплексное типологическое исследование названий лица в системе языка с учетом количественных и качественных показателей и в тексте с целью определения их функций и роли в художественной прозе.

Отдельную группу составляют исследования, посвященные изучению номинаций лица на материале фразеологизмов. Так, в работе Е.Р. Ратушной

проводится комплексное исследование фразеологического значения на материале фразеологизмов-антропонимов, которые наряду с личными именами существительными составляют единую лексико-фразеологическую систему средств номинации человека в русском языке, изучается грамматическая семантика фразеологизмов-антропонимов, выявляются закономерности взаимодействия семантических и грамматических свойств анализируемых фразеологизмов, устанавливается степень и характер влияния фразеологической семантики на функционирование грамматических категорий, а также синтаксическая специфика исследуемых единиц [6].

В ряде научных работ назывались признаки, на основании которых может быть определена тематическая организация класса наименований лица: гендерная принадлежность, род занятий, принадлежность к общественным группам, национальная принадлежность, место жительства, внутренние качества человека, социальное положение, возраст и др. [12: 23]. Например, в докторской диссертации А.И. Моисеева рассматриваются наименования лиц по профессии на материале русского языка в структурно-семантическом аспекте [4]. Автор дает общую характеристику данному классу слов, вычлняя их из более широкого круга языковых единиц и тем самым отграничивая от смежных наименований лиц по должности, увлечениям, занятиям и т.д. В исследовании выделяются основные семантические типы наименований лиц по профессии, рассматриваются семантические отношения между ними. Данная работа привлекает внимание лингвистов в силу обширности языкового материала и его структурно-семантического многообразия. В исследовании Н.В. Яценко представлена динамика развития способов номинации лиц женского пола в определенные исторические периоды и определена взаимосвязь между исторически меняющейся ролью женщины, тематикой и способами создания наименований лиц женского пола в диахронии, рассмотрено влияние экстралингвистических факторов на направление развития и количественные изменения в формировании новых наименований лиц женского пола [14]. Основу диссертационной работы белорусского

исследователя Е.В. Ксендзовой составляют номинации человека с точки зрения его внешнего вида, употребленные в говорах белорусского языка. Автором изучены лингвогеография, происхождение, мотивация данных номинативных единиц, а также рассмотрены способы лексического воплощения мотивационных признаков в соответствующих названиях [2]. В отмеченных работах проведен комплексный анализ функционирования наименований лица на материале отдельных лексико-семантических групп, определены принципы их классификации и факторы, обуславливающие специфику их употребления.

Вопросы, связанные с исследованием номинаций лица на материале художественных текстов, рассматривались в работах Д.М. Магомедовой и М.И. Гореликовой, О.Н. Гуцалюк, А.Н. Деревяго, С.И. Зинина, Э.Б. Магазаника, И.А. Марининой, Е.В. Соловьевой, Е.А. Фроловой и др. [12: 24]. Подробное теоретическое освещение в научной литературе получило изучение имен собственных, что отражено в многочисленных исследованиях ономастических систем конкретных художественных текстов и в исследованиях по теории имени собственного в художественной речи [там же].

В белорусской лингвистике среди ономастических исследований значимое место занимают труды В.В. Шура и А.Ф. Рогалева. Так, в работе В.В. Шура выявлены и системно описаны семантико-стилистические особенности онимов (собственных имен, кличек, прозвищ, топонимов) в произведениях белорусских писателей, установлены типичные особенности и закономерности функционирования онимов в аспекте коммуникативно-прагматической и синтагматико-парадигматической организации художественного текста, отмечена роль узуальных и окказиональных средств в образовании коннотационных значений литературных онимов, описаны явления апеллятивации, онимизации и этимологизации в ономастических единицах [13]. А.Ф. Рогалев на ономастическом материале, взятом из произведений русской классической литературы, в своем исследовании «Анамастыка мастацкіх твораў» подробно анализирует функции собственных имен (поэтонимов) как неотъемлемых компонентов стиля писателя и средств

художественно-образного отражения действительности [7]. Автор последовательно квалифицирует поэтонимы как структурные элементы образной системы произведений, определяет их художественно-эстетическую необходимость в тексте, классифицирует типы имен литературных и фольклорных персонажей. В исследованиях указанных авторов ономастический номинативный материал рассматривается как важнейшее текстообразующее средство художественного произведения, как носитель национально-культурного компонента в тексте.

Таким образом, многообразие указанных подходов и направлений по изучению номинативного материала позволяет установить зависимость процесса именования от жанровой и композиционной направленности текста, определить преимущественное использование тех или иных способов номинации, выявить и описать основные черты системы номинаций лица, в частности, особенности их ономастиологических структур, а также рассмотреть языковые единицы с позиции перевода внеязыкового содержания в конкретную языковую форму.

Литература

1. Колшанский, Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке / Г. В. Колшанский. – М. : Высш. шк., 1975. – 327 с.
2. Ксяндзова, А. У. Назвы чалавека паводле знешняга выгляду: лінгвагеаграфічны і анамасіялагічны аналіз : дыс. ... канд. філал. навук : 10.02.01 / А. У. Ксяндзова. – Мінск, 2008. – 132 л.
3. Мейрманова, К. С. Номинации лица: текстообразующие потенции и функционирование в тексте / К. С. Мейрманова // Номинация и словообразование (Немецкий язык) : сб. науч. тр. – Калинин : Изд-во Калинин. гос. ун-та, 1989. – С. 64–72.
4. Моисеев, А. И. Наименования лиц по профессии в современном русском языке (структурно-семантическая характеристика) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / А. И. Моисеев ; Ленингр. гос. ун-т. – Л., 1968. – 27 с.
5. Новикова, Е. Ю. Структура, семантика и тенденции развития наименований лиц по профессии в современном немецком языке : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Е. Ю. Новикова. – М., 2006. – 221 л.

6. Ратушная, Е. Р. Антропонимизирующая парадигма русской фразеологии: семантика, формирование, функционирование : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / Е. Р. Ратушная ; Курган. гос. ун-т. – Курган, 2001. – 51 с.
7. Рогалев, А. Ф. Имя и образ : художественная функция имен собственных в литературных произведениях и сказках / А. Ф. Рогалев. – Гомель : БАРК, 2007. – 224 с.
8. Степанов, Ю. С. Номинация, семантика, семиология (виды семантических определений в современной лексикологии) / Ю. С. Степанов // Языковая номинация. Общие вопросы ; отв. ред. Б. А. Серебрянников, А. А. Уфимцева. – М. : Наука, 1977. – С. 294–358.
9. Телия, В. Н. Номинация / В. Н. Телия // Лингвистический энциклопедический словарь ; гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Большая Рос. энцикл., 2002. – С. 336.
10. Телия, В. Н. О способах вторичной номинации – не прямой и косвенной / В. Н. Телия // Языковая номинация. Общие вопросы ; отв. ред. Б. А. Серебрянников, А. А. Уфимцева. – М. : Наука, 1977. – С. 73–98.
11. Торопцев, И. С. Словопроизводственная модель / И. С. Торопцев. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1980. – 147 с.
12. Чагайда, Ю. Н. Ономазиологический портрет героев военных произведений В. Быкова и Б. Васильева: дис. ... канд. филол. наук : 10.02.02, 10.02.01 / Ю. Н. Чагайда. – Минск, 2016. – 308 л.
13. Шур, В. В. Онім у мастацкім тэксце / В. В. Шур. – Мінск : Беларус. кнігазбор, 2006. – 215 с.
14. Яценко, Н. В. Наименования лиц женского пола в немецком языке: диахронический аспект : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Н. В. Яценко. – Самара, 2008. – 205 л.

Chagaida Yu.N.

Brest State Technical University

ONOMASIOLOGICAL STUDIES IN LINGUISTICS: HISTORY AND MODERNITY

Abstracts. This article examines the history of onomasiological research in the works of Russian and Belarusian scientists. The article analyzes the peculiarities of the separation of onomasiology into an independent scientific direction, the development of the theory of nomination, including in the application to the phraseological system of the language and to the texts of fiction.

Keywords: onomasiology, vocabulary, nomination, structure of a literary text.

**КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ ПРЕДЛОЖНОГО УПРАВЛЕНИЯ
В СТРУКТУРЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)**

Аннотация. В статье рассматривается возможность когнитивно-дискурсивного моделирования свободных и связанных словосочетаний немецкого языка с предложным управлением. На основе признания фрактальной структуры дискурса осуществляется попытка определить его базовые когнитивные характеристики, актуализирующиеся в грамматических категориях текста и его элементов.

Ключевые слова: когнитивный синтаксис, когнитивная модель, фрактальные объекты, грамматическая подчинительная связь, управление предлогов

Когнитивные исследования синтаксиса представляют собой в настоящее время перспективный и многообещающий путь развития когнитивной лингвистики. Многочисленные исследования лексико-фразеологических концептов дают представление об особенностях национальной концептосферы той или иной лингвокультуры, о своеобразии ее ассоциативно-вербальных связей.

Однако цель и смысл существования системы концептов, национально-культурных кодов заключается в их реализации в процессе лингвокреативной деятельности языковой личности, в процессе создания текстов. Следовательно, создание из отдельных элементов концептосферы текста как продукта лингвокреативной деятельности требует задействования структур, обеспечивающих не просто семантическую связь этих элементов, но порождающих феномен дискурса, проявляющего смыслы, выходящие за пределы суммы лексических концептов. Традиционная лингвистика говорит в таком случае о грамматических структурах, о реализации грамматического значения отдельных лексем и о правилах синтаксиса. Когнитивная лингвистика постулирует в данном случае существование грамматических концептов.

Сложности при когнитивном анализе грамматических концептов проистекают от своеобразия предмета описания. Если лексико-фразеологические концепты изучаются в аспекте их ассоциативных связей и интерпретативных особенностей внутренней формы лексем, их манифестирующих, то для грамматических концептов подобный подход нерелевантен. Грамматические концепты существуют в теснейшей связи с развертыванием дискурса, т.е. с процессом порождения текста. Следовательно, и описываться они должны с учетом достижений теории дискурса.

В то же время моделирование развертывания дискурса по аналогии с когнитивным моделированием концептов представляет собой в лингвистике до сих пор не решенную проблему. Попытки описания подобных моделей предпринимались в рамках генеративной грамматики и в рамках функциональной грамматики. Однако представителям этих направлений не удалось вопреки заявленным целям выявить базовых набор моделей или правил, по которым соединяются слова и сочетания в тексте-дискурсе. По замечанию А.В. Кравченко, "традиционно то или иное грамматическое правило формулируется дедуктивно, на основе отношений между знаками", а внеязыковой опыт наблюдателя игнорируется. [Кравченко: 2015, 580] Поэтому представляется правильным в качестве исходного пункта для когнитивного моделирования грамматических категорий принять следующий тезис В.В. Красных: "Текст – автономная объективная реальность, отличная от реальности автора" [Красных: 2001, 207].

Итак, если текст представляет собой некую объективную реальность, а, по замечанию П. Хартмана, "люди говорят исключительно текстами" [Hartmann: 1968, 212], то возможно применить понятие этой объективной созданной реальности к отдельному предложению. На эту реальность переносятся внеязыковой опыт существования человека в мире и законов развития мира; так, в частности, К. Кулл говорит о связи семиозиса и законов взаимодействия человека с миром [Kull 2006]. При этом «структура пространства текста становится моделью структуры пространства вселенной, а

внутренняя синтагматика элементов внутри текста – языком пространственного моделирования» [Лотман: 1998, 160]. Б.Ю. Норман постулирует возможность подобного моделирования как "представление типовой ситуации через предикат и его окружение — набор актантов".[Норман: 2013,242]

Представляется, что именно базовые грамматические связи и категории моделируют важнейшие принципы существования объективной реальности предложения, ее базовые константы на всех этапах существования всех языков мира. Причем поскольку грамматическая структура дискурса - явление многомерное и многоуровневое, то, чтобы не допустить возникновение многочисленных, не сводимых к единому основанию, когнитивных грамматических моделей, необходимо признать фрактальный характер когнитивной структуры текста. Под фрактальностью в данном случае следует понимать самоподобный характер многоуровневых грамматических структур, сводимых к крайне ограниченному числу базовых моделей. По нашему мнению, существует всего три фактора, доказывающих и обуславливающих реальность объекта в любом возможном мире.

Первый фактор – возможность определения пространственных координат объекта. Второй фактор – включенность объекта в цепочку причинно-следственных связей. Третий фактор – наличие у объекта целеполагающей перспективы. Таким образом, необходимо констатировать существование трех базовых параметров, доказывающих существование объектов в любой реальности – пространство, каузация и целеполагание. Соответственно, любой грамматический конструкт или грамматическая категория должен быть манифестирован на "глубинном" уровне дискурса в одном из этих трех аспектов.

Рассмотрим возможность когнитивного осмысления словосочетания с предложным управлением в рамках данной модели. Традиционная лингвистика определяет словосочетание как синтаксическую конструкцию на основе подчинительной грамматической связи, служащее средством номинации.

[Лопатина: 1998,469] Три известных типа грамматической подчинительной связи в словосочетаниях выявляют следующие закономерности.

Согласование определяет главное слово словосочетания как причину грамматической формы, принимаемой зависимым словом, поскольку в данном случае зависимое слово принимает формы главного. Примыкание актуализирует пространственную ориентацию главного слова по отношению к зависимому, создавая определенную локализацию пространства дискурса. В таком случае управление в структуре словосочетания манифестирует когнитивную модель целеполагания.

Целеполагание при когнитивном анализе дискурса целесообразно отождествлять с понятием интенциональности, которая представляет собой "смыслоформирующее отношение сознания к предмету, предметную интерпретацию ощущений. При этом Э. Гуссерль понимает интенциональность как акт придания смысла". [Философия: 2017] Таким образом, в рамках нашей модели, управление актуализирует когнитивную интерпретацию главного слова, определяемую семантикой зависимого слова словосочетания.

В немецком языке синтаксические словосочетания, реализующие модель управления, требуют активизации грамматической категории падежа для постановки зависимого слова в требуемую форму. Если наличие подчинительной связи по типу "управление" свидетельствует о когнитивной интерпретации главного слова через зависимое, то выбор того или иного падежа зависимого слова согласно фрактальной логике дискурса показывает способ осмысления связи главного и зависимого слова в модели "каузация / целеполагание / локализация". Для анализа способа связи главного и зависимого слова в сочетаниях с управлением необходимо, соответственно, рассмотреть модели когнитивной интерпретации грамматической категории падежа у существительных.

Сказанное выше, однако, касается только беспредложных вариантов управления в словосочетаниях. Более сложной выглядит ситуация предложного управления, когда, помимо существительного в определенной форме, в

подчинительных конструкциях с управлением необходимо наличие предлога. Сочетание становится трехчленным и показывает осложненную подчинительную связь, поэтому предложное управление часто выделяют в особый вид подчинительной связи.

Несмотря на то, что предлог, с точки зрения традиционной лингвистики, относится к категории служебных слов, он обладает как лексическим, так и грамматическим значением, а следовательно, обладает и независимой позицией в структуре предложного управления. В этой связи заслуживает пристального внимания мнение М.Г. Арсеньевой, относившей сочетания глагол / существительное / прилагательное + предлог к подчинительной связи по типу примыкания, а сочетания предлог + зависимое слово - к управлению. [Арсеньева: 1962, 239] Таким образом, предложное управление включает в себя одновременно два типа грамматической связи - примыкание, где зависимым словом является предлог, и управление где предлог, в свою очередь, является главным словом.

Следовательно, в рамках предложенной когнитивной модели главное слово в сочетаниях с предложным управлением приобретает определенное пространственное измерение, осмысление которого происходит через семантику зависимого от предлога слова. Подобная модель должна распространяться на все случаи появления в предложении сочетаний с предложным управлением независимо от их синтаксической функции.

Таким образом, сочетания немецкого языка *sich an den Tisch setzen*, *sich an die Schule erinnern*, *die Ansprüche an die Rentenversicherung*, *reich an Seen sein* являются манифестацией одной и той же когнитивной модели "локализация главного слова в заданных эталонных координатах". Зависимые от предлога слова интерпретируют, каждый раз создают заново сетку системы пространственных координат, общие принципы которой определяет семантика предлога.

Например, адвербиальное сочетание *sich an den Tisch setzen* реализует прямое пространственное значение предлога *an* - "контакт с вертикальной

поверхностью". В данном случае глагол *setzen* приобретает благодаря примыканию предлога *an* соответствующее локальное измерение, а существительное *Tisch* осмысливает его, задавая эталонные координаты.

Однако здесь возникает необходимость разрешить следующую проблему. Предлоги отличаются многообразием своей семантики, и далеко не всегда значение предлога является пространственным. В данном случае целесообразным представляется применить к грамматическим концептам методику фразеосемантического моделирования А.Н. Баранова и Д.О. Добровольского, ориентирующуюся на буквальное прочтение плана выражения фразеологизма для объяснения логики формирования его актуального значения [Баранов, Добровольский: 2008]. Поскольку исходное значение всех предлогов - пространственное, то в сочетаниях с предложным управлением допустимо рассматривать когнитивную логику его функционирования в пространственных координатах, даже если пространственное значение предлога не очевидно.

В примерах *sich an die Schule erinnern, reich an Seen sein* предлог *an* управляет объектами. Управление это фиксировано, что сближает такие выражения с фразеологизмами и позволяет в рамках фразеосемантического моделирования применить к подобным выражениям ту же грамматическую когнитивную модель. Например, в сочетании *sich an die Schule erinnern* "вспоминать о школе" предлог *an* задает локальную перспективу глагола *sich erinnern*, интерпретацией которой является существительное *Schule*. Воспоминания в рамках данной когнитивной модели реализуют метафору прикосновения к некоей "стене", вертикальной поверхности, контакт с которой и вызывает их к жизни.

Описанный когнитивный аспект функционирования в дискурсе предложения свободных сочетаний с предложным управлением позволяет также в перспективе ответить на вопрос, почему определенные предлоги в немецком языке всегда или в фиксированных ситуациях требуют после себя существительных в определенных падежах.

Литература

1. Арсеньева М.Г. и др. Грамматика немецкого языка. Практический курс. – М. : Высшая школа, 1962. – 425 с.
2. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Аспекты теории фразеологии. - М.: Знак, 2008. — 656 с.
3. Кравченко А.В. Грамматика в когнитивно-семиотическом аспекте // Язык и мысль: Современная когнитивная лингвистика. - М.: Языки славянской культуры, 2015, 848 с. - с. 574-594.
4. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. – М.: Гнозис. Кучково поле, 2001. - с. 207.
5. Лопатина Л.Е. Словосочетание // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. - 2-е изд. - М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. - 685 с.
6. Лотман Ю.М. Структура художественного текста // Лотман Ю.М. Об искусстве. – СПб.: «Искусство – СПб», 1998. – 704 с., с. 14 – 285.
7. Норман Б.Ю. Когнитивный синтаксис русского языка. - М. : ФЛИНТА, 2013. - 254 с.
Философия. Философия и методология науки (понятия, категории, проблемы, школы, направления): терминологический словарь-справочник : / сост. В. А. Степанович, А. В. Климович ; под общ. ред. В. А. Степановича. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2017. – 277 с. Режим доступа: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=471400> (дата обращения: 27.02.2022)
8. Hartmann P. Zum Begriff des sprachlichen Zeichens // Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung. 1968. № 21, S.212.
9. Kull K. Life is money: on the methods of biosemiotics // Witzany G. (ed.). Biosemiotics in transdisciplinary contexts. Umweb, 2006. - P. 193-202.

Chikina E.E.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

COGNITIVE ASPECT OF PREPOSITIONAL MANAGEMENT IN THE STRUCTURE OF THE PHRASE (BASED ON THE MATERIAL OF THE GERMAN LANGUAGE)

Abstract: In the article the author focuses attention on cognitive grammar, namely on cognitive modeling as a means of identifying cognitive-discourse aspects of German grammatical collocations, which contain management with prepositions. The causal-purpose-local model of discourse is considered.

Keywords: cognitive grammar, word collocation, cognitive modeling, grammatical subordination, management with prepositions

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Жигалова М.П.

*Брестский государственный технический
университет, Беларусь*

ПРИЁМЫ РАБОТЫ НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ КАК СРЕДСТВО ПОСТИЖЕНИЯ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ И ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ОЦЕНКИ

Аннотация. В статье обозначены приёмы анализа художественного произведения, направленные на постижение авторской позиции и активизацию сотворчества читателя. На примере анализа очерков А. И. Куприна «Листригоны» отмечена их роль в осмыслении характеров героев разных этнических статусов.

Ключевые слова: А. И. Куприн, «Листригоны», приёмы, анализ, художественное произведение, характеры.

Традиционная методика выделяет следующие приёмы анализа литературного произведения: *приёмы*, направленные на *постигание авторской позиции* в литературном произведении; и *приёмы активизации сотворчества читателя*. Заметим, что *приёмы постижения авторской позиции* помогают осознать авторскую мысль, структуру произведения, другие приёмы усиливают интерес к произведению, выводя обсуждение за рамки текста (сравнение вариантов, сопоставление с реальной основой и др.). Приёмы постижения авторской позиции опираются на достижения литературоведения. И это естественно, так как в основе литературного анализа произведения лежат общие принципы научного анализа, сложившиеся в литературоведении. Поэтому главное назначение *приёмов литературоведческого анализа* – освоение текста, его композиции, стиля писателя; приближение читателя к авторской мысли в единстве образного и логического начал.

Рассмотрим эти *приёмы*. Так, *составление плана* помогает понять композицию, уяснить внутритекстовые связи; *сопоставление частей* и

различных элементов текста, выявление сюжета и сопоставление образов героев, рассмотрение связей пейзажа и портрета с общим течением текста, которые помогают освоению композиции, усваиванию общей структуры произведения; *сопоставление* художественного произведения с его реальной основой, героя – с прототипом восстанавливает реальную действительность и в то же время отражает художественный вымысел; *сопоставление* разных редакций, вариантов текста выявляет развитие авторской мысли в процессе создания произведения; *сопоставление* данного произведения с другими произведениями писателя. Этот приём анализа может быть применён в разных целях. Иногда он способен раскрыть общие основы мировоззрения писателя, его художественного метода; *сравнение произведений разных писателей* или отдельных элементов художественного произведения (пейзажа, портрета и т.д.). Такой приём используется, чтобы подчеркнуть общность нравственной коллизии, художественной ситуации, сходства героев и их различия. Могут сопоставляться не только герои, но и, как говорил Г. А. Гуковский, «типы сознания» писателей; *сравнение вариантов перевода с черновиком* усиливает интерес к тексту; *наблюдение над стилем писателя*, который проясняет авторскую концепцию и отношение к изображаемому. Работа над стилем может усложняться до осознания художественной манеры писателя в целом, сопоставления стилистических пластов, характерных для речи персонажей, с авторским повествованием; *комментированное чтение; монтаж; исторический, бытовой, этнографический, общекультурный, или комментарий литературного типа*, который восстанавливает реальную действительность, изображённую художником, тем самым проясняет в ходе анализа намерения писателя.

Приёмы *активизации сотворчества читателя*: выразительное чтение; рассказывание (логический последовательный пересказ; выборочный рассказ о впечатлениях от произведения; творческое рассказывание произведения или его отдельных эпизодов (от автора, от самого себя, от имени действующего лица и т.д.); *рассказывание* помогает заново пережить и освоить события

художественного произведения; *выборочный рассказ* о впечатлениях от произведения повышает активность и творческое осознание фактов; *творческое рассказывание* произведения от лица автора, от имени действующего лица, от самого себя развивает креативность и творческое воображение, помогает увидеть события и характеры как бы изнутри; *устное словесное рисование* способствует детализации видения картин, углублению субъективного начала анализа; составление *кадроплана и киносценария*[1: 28-32]обогатывает и углубляет изучение литературных явлений, учит понимать язык кино, неповторимость и уникальность каждого вида искусства; *инсценирование* обостряет внимание к художественному тексту, позволяет усилить динамизм конфликтов произведения, острее прочертить сюжетные линии в сознании читателя, побуждает к творческому «претворению» литературных образов, пробуждает воображение и сопереживание; *сопоставление литературного текста с произведениями другого вида искусства* позволяет наметить связи, взаимовлияния разных видов искусства, их взаимодействие, обострить эстетическую восприимчивость, развить ассоциативное и образное мышление, углубить и расширить представление об искусстве, сделать инструментом познания не только разум, но и чувства читателя.

Как видим, приёмы анализа литературного произведения выполняют разнообразные функции. Деление приёмов на две группы, как всякая классификация, конечно, условно. Мы убеждены, что один и тот же приём может быть использован, как для усиления субъективной стороны анализа, так и для прояснения объективного смысла произведения. Проиллюстрируем некоторые приёмы на примере анализа очерков А. Куприна «Листригоны» по авторской методике[2: 101-106].

Уже говоря о *первом впечатлении от прочитанного*, следует отметить, что здесь можно использовать элемент *устного словесного рисования*, и попытаться представить себе Балаклаву. Работу можно начать так: *«Кто когда-нибудь побывает на экскурсии в Балаклаве, тот поймёт, почему этот крымский посёлок очень любил А.Куприн: он даже собирался там построить*

дом. Побывавший в Балаклаве, узнает и происхождение названия посёлка. В переводе на русский, «балаклава» означает «рыбный мешок». А если ещё в руках путешественника окажутся очерки А. И. Куприна «Листригоны», рассказы о людях, живших в этом посёлке, то он прочитает их с интересом.

Важно до начала анализа дать и дотекстовую фоновую информацию, которая поможет читателю разобраться в тематике, проблематике и идейно-художественном содержании произведения. На первый взгляд, цикл очерков «Листригоны» может показаться этнографическим. А. Куприн любил балаклавскую землю, а значит, любил и людей, которых она вырастила. Он решил рассказать читателю о предках, их нравах, обычаях, роде занятий, характерах. Но если просмотреть ряд статей по биографии и творчеству писателя, то можно заметить следующее. В 1905 году (А.Куприн жил тогда в Балаклаве) он принимает участие в спасении матросов-очаковцев из восставшего крейсера. По этой причине А. Куприн попадает под судебное расследование и навеки лишается права жить в любимейшей ему Балаклаве. Кроме того, писатель в годы создания «Листригонов» читает Д.Лондона, которого он высоко ценил. А произведения этого писателя, как известно, – это истории о сильных неоромантических личностях, борющихся с тяжёлыми жизненными обстоятельствами. Следовательно, как пишет литературовед В.Лилин, «... в «Листригонах» – очерках о балаклавских рыбаках – Куприн выступил против декадентского представления о человеке как о жалкой песчинке, которую таинственные мировые силы влекут неведомо куда. Писатель воспел в очерках человека, который борется со стихией и побеждает её»[3].И читателю с этим трудно не согласиться.

Дотекстовая информация поможет определить тему и идею произведения. Если же быть более точным, то *тема* «Листригонов» – жизнь черноморских рыбаков, их труд и отдохновение от труда. *Идея* – преданность делу, так как черноморские рыбаки со всей душой отдаются и труду, и отдыху, а значит, это люди, которые живут настоящей, полноценной жизнью.

Анализируя произведение, следует отметить, что тема заявлена уже в самом названии очерков. Балаклавские рыбаки – это потомки древних греков, легендарных разбойников-рыболовов, которые упоминаются ещё в «Одиссее» Гомера. Первая глава называется «Тишина» и повествует о том, как из Балаклавы разъезжаются курортные гости – «дачники», и рыбацкий посёлок затихает. Но затихает он для того, чтобы мужчины приготовились к тяжёлому труду: «на набережной, где гуляли дачники, расстилаются сети», рыбаки «конопатят, смолят и красят лодки», «в кофейнях ... собираются рыбацьи артели» [4]. В последней главе «Бешеное вино» перед читателем предстаёт картина отдыха балаклавцев: все рыбаки пьют молодое бешеное вино, и «всенародный великолепный» праздник бога Вакха не зря упоминается в этом очерке.

Если же понаблюдать над первым и последним предложением очерков, то в первом предложении читаем: «Балаклава... начинает жить своеобразной жизнью»[4]. Тут, как видно, содержится всё та же тема – жизнь Балаклавы и балаклавских рыбаков. Последнее предложение произведения – «Боже, храни моряка!» – отсылает к идее очерков. Автор любит свободных, близких к природе, сильных и «солёных» балаклавских рыбаков и принимает их образ жизни. Поэтому в сердце автора звучат слова молитвы за рыболовов.

Понаблюдаем, как отражены в очерках *портреты и судьбы героев*, которые дают представление читателю о жизни в Балаклаве.

Следует отметить, что в каждом очерке цикла (кроме первого и последнего) даны портреты реальных людей, с которыми писатель сдружился во время своих наездов в Балаклаву. А. Куприн не изменил их имён. Однако, кроме индивидуальных портретов, добавляя в каждый очерк новые штрихи и мазки, автор рисует типичный портрет балаклавских рыбаков. Так, очерк «Макрель» знакомит с рыбацким атаманом *Юрой Паратино* и повествует о том, как его баркас со своей добычей первым приходит в залив. Это происходит неслучайно, так как Юра – самый удачливый рыбак во всей Балаклаве. «Никто не сравнится с Юрой удачливостью»[4], – отмечает автор. Паратино «ловчее,

хитрее, сильнее, смелее других рыбаков». Кроме того, он самый зоркий (глава «Бора») и отлично ориентируется в пространстве (глава «Воровство»)[4]. *Художественные детали*, которыми пользуется автор в обрисовке портрета, свидетельствуют об этом. Юра – «самый широкий человек во всей Балаклаве»[4], у него «бычачья шея», квадратный подбородок «с животным изгибом посередине» и «энергично опускающиеся углами вниз губы». «Этакий зверь!» – восклицает автор (в главе «Воровство»)[4].

Автора и читателя подкупают такие черты характера Юры, как его специальное «равнодушие к несправедливым ударам судьбы» (он не высказывает сожаления о затонувшем баркасе с дорогой рыбой) и отсутствие мелочности (получив деньги за улов, Юра заказывает для всех посетителей кофейни кофе с сахаром). Одним словом, это сильная личность, и писатель не зря гордится своей дружбой с ним.

В главе «Макрель» Куприн *восхищается человеческими характерами*. Он упоминает такой обычай балаклавских рыбаков: «если улов особенно богат, надо не войти в залив, а влететь на вёслах»[4]. Эта зарисовка говорит о том, что листригоны испытывают кураж от своей тяжёлой работы. А гонки с первым уловом, описанные в этой же главе, устраиваются не столько от желания заработать, сколько от стремления выяснить, кто лучший.

Следующий очерк «Воровство» *рассказан от первого лица*. Это очерк о ночной браконьерской вылазке героя и его товарищей-рыбаков. Глава «Воровство» не содержит индивидуального портрета, однако она продолжает *обрисовку характера* балаклавцев.

Только раз в год, в течение трех дней в балаклавской бухте можно ловить рыбу в общественные сети. Почему же автор и его друзья нарушают этот «старинный обычай»? Ловят тайно кефаль, которую «морские свиньи» (дельфины) загоняют в бухту? Это происходит не от жажды наживы, а от рыбацкого азарта. Удивительно, но эту страсть, а точнее «страстное охотничье любопытство» «возбуждают в рыбаках вздохи и хрюканье дельфинов», которые «носятся по заливу» и пожирают целые рыбы стаи.

У читателя не возникает ощущения, что человек совершает что-то недостойное. Ведь в очерке описана «одна из тех волшебных ночей, о которой рыбаки говорят: «Море горит!»[4]. «В местах, где весла трогают воду», появляются «блестящие полосы». А если прикоснуться рукой к воде, то «горсть светящихся брильянтов падает с пальцев вниз»[4]. Разве может браконьер замечать такую красоту и чувствовать волшебство этой особенной ночи? Скорее всего, поэтому глава и названа «Воровство», а не «Браконьерство». По этой же причине в конце главы автору лишь «немного совестно» за происшедшее. А «лукавые горящие черные глаза» и «плутоватые взгляды товарищей» говорят о том, что в такую ночь преступлением было бы не выйти в море.

В очерке «Белуга» перед нами снова *предстает портрет «соленого атамана»*. Однако на этот раз самого молодого, дерзкого и рискованного. Это портрет Вани Андруцаки. По мнению опытных рыбаков, Ване еще необходимы три года, чтобы стать атаманом, но он пренебрегает этим мнением: набирает из «самой зеленой и отчаянной молодежи» артель, «сурово прикрикивает на старушку-мать», ругает «гнустными матерщинными словами» соседей-стариков и пьяный выходит в море.

Эта картина вызывает у читателя скорее улыбку, чем возмущение и негодование. Парень совершает такой поступок не от того, что не уважает людей. Просто, смысл жизни для него, как и для всех балаклавцев, – стать настоящим рыбаком. Тем более мы понимаем Ваню Андруцаки, когда читаем, что у парня умер отец. Теперь он – хозяин и на нём лежит ответственность за семью.

Чтобы самоутвердиться, Ваня выходит в море в ночь, когда «дует крепкий береговой» и «не пускает погода». Он чуть не поплатился за свой риск. Во время ловли «здоровой» белуги медный крючок «вонзился» под мизинец парню. Однако начинающий атаман достойно вышел из тяжелой ситуации. Он вырвал крючок с мясом и, несмотря на то, что вся лодка была в его крови, довел свою работу до конца.

В главе «Бора», как и в главе «Макрель», кроме знакомства с индивидуальным портретом, читатель расширяет свое представление о *характерах греческих рыбаков*. Автор здесь уже противопоставляет Ваню опытным атаманам, «чрезвычайно благоразумным» и осторожным для того, чтобы в плохую погоду выйти в море.

В очерке «Господня рыба» перед нами снова рыбацкий атаман Коля Констанди. «Отличный моряк и большой пьяница», «простой немудрый рыбак»[4] – вот те немногочисленные черты, которыми Колю характеризует автор. И все же Коля Констанди отличается от остальных балаклавских рыбаков. Он знает много «диких и таинственных морских рассказов» и «глубоко» верит в них.

Но особенно трогательно выписана автором история про господню рыбу, которую оживил Иисус, когда она лежала на огне. Писатель узнал, что у этой рыбы есть еще одно название – Зевсова рыба. Значит, в потомках листригонов *жива языческая вера древних греков*. Она *сплелась с христианством*. И, скорее всего, апокрифическое сказание о божьей рыбе – эта одна из утерянных и забытых историй о древних богах.

В очерке читатель знакомится и с *многочисленными рыбацкими суевериями*, которые хорошо знает Коля Констанди: «нельзя свистать на баркасе, плевать позволено только за борт», «хорошо оставлять в снасти как будто нечаянно забытую рыбешку – это приносит счастье»[4]. Эти суеверия также говорят о том, что в балаклавских рыбаках, несмотря на христианскую веру, *сильны анимистические представления об окружающем мире*.

Балаклавцы *верят в христианских святых*, но относятся к ним как язычники. В этом мы убеждаемся, когда читаем про Федора из Олеиза. «Отчаянный» Федор во время боры срывал прикрепленный к лодке образ Николая-чудотворца, «топтал» его ногами и «мерзко ругался». Так поступали язычники с теми идолами, которые не приносили им удачи: бросали их в костер, а затем создавали новых.

Глава «Бора» – ключевой очерк в цикле «Листригоны». В нем выражена идея произведения. *Автор впервые прямо высказывает свою позицию по отношению к рыбакам: «О, милые простые люди, мужественные сердца, наивные первобытные души, крепкие тела, обвеянные соленым морским ветром, мозолистые руки, зоркие глаза, которые столько раз глядели в лицо смерти, в самые ее зрачки»*[4]. И даже после этого конкретного суждения и обобщения главных черт характера любившихся ему людей писатель *продолжает дорисовывать портрет балаклавцев.*

Главные герои очерков – это люди, которые живут в ладу с природой. Они понимают, что во время яростного норд-оста не следует гневить море и искушать судьбу. Поэтому никто из них не жалеет погибших во время боры «белобрысых Иванов» – сухопутных моряков, не понимающих моря.

И все-таки один из листригонов – Ваня Андруцаки – выходит перед бурей в море. Молодому атаману необходимо доказать себе и старым рыбакам, что он способен посмотреть в лицо смерти и победить стихию. «Трое суток без сна, без еды и питья» «в крошечной скорлупке, среди обезумевшего моря»[4], «сжав в кулак волю», сражается один на один со стихией команда Вани Андруцаки. Оставшиеся на берегу дети, женщины, старики не спят и ждут возвращения Вани. В душах людей просыпается «древняя многовековая спайка». *Сплоченность – еще одна черта греческих рыбаков*, которую с такой любовью описывает автор.

Цель очерка «Водолазы» – дальнейшая обрисовка характера героев. Из очерка видно, что *греки – гордые люди*. Треть населения Балаклавы носит фамилию Капитанаки. Согласно легенде, они отказались отвечать на фамильярное обращение Николая I «ребята»: «здесь нет ребят... здесь все капитаны»[4]. Когда в балаклавской бухте появляется итальянский пароход «Генуя», все мужское население выходит на набережную. *«Любопытство и страсть к новостям»* также присущи грекам. И хотя Балаклава – это глухая провинция, в которую «со времен Крымской кампании не заходил ни один

пароход», греки встречают итальянцев «сухо и сдержанно», с *чувством собственного достоинства*.

Иностранцев привела в Балаклаву жажда денег. Они хотят поднять затонувший фрегат «Черный принц», на борту которого есть золото. В отличие от них, балаклавским рыбакам чужда жажда наживы. Каждый из любопытных греков хоть раз да побывал на месте затонувшей эскадры (вспомним «множество оборванных рыбачьих якорей», которые видел итальянский водолаз). Однако уже давно никто из рыбаков не пытается завладеть сокровищами, тем более, что, по словам стариков, море «не отпускает» это золото.

В очерке «Водолазы» автор выводит еще один портрет – Сашки Аргириди или Сашки по кличке Комиссионер. Это «первый *лентяй, плут и шут* на всем Крымском побережье»[4]. Он обманывает туристов, блестяще играя роль то гида, то великого ныряльщика. Сашка – натура артистическая, ему нужен зритель. Поэтому профессия рыбака Сашке не подходит, и «первым лентяем» автор называет его, скорее всего, только потому, что так называют его окружающие.

Сашка симпатичен и читателю, но не только своей артистичностью, а и тем, что его поведением руководит не алчность, а «мальчишеская», «веселая проказливость». Хотя ему, конечно, иногда «перепадает» от туристов и «мелочишка».

А.Куприн подмечает и *отдельные элементы культуры моряков, их верования*. Еще во второй главе цикла «Макрель» автор нарисовал картину гонок с первым уловом. При *описании* А.Куприным обряда водосвятия возникает сцена «полуспортивного, полурелигиозного» характера. Рыбаки бросаются в море за брошенной рукой священника крестом. Они считают это действие обычным религиозным обрядом и озадачены аплодисментами итальянцев в честь победителя. Читатель же понимает, что *до сих пор живет в листригонах древний олимпийский дух*.

Последний очерк рассказывает об изготовлении бешеного вина и *отдыхе* греческих рыбаков. Виноградники балаклавцев запущены, обрезку винограда они производят «самым варварским образом», а давят виноград «первобытными способами» (давят виноград ногами). А.Куприн это объясняет тем, что балаклавцы – рыбаки, а не виноделы. У них нет желания заботиться о виноградниках. Молодое вино нужно им для того, чтобы расслабиться. Рыбацкий труд тяжел, он требует постоянного напряжения и борьбы с опасностью, поэтому так просто и даже грубо расслабляются и отдыхают моряки. «Выдумывают новые и новые предлоги для новой выпивки»[4]. Сначала обмывают, а затем пропивают купленные вещи. Разносят мебель в публичных домах. Или стравливают тарантулов и с интересом следят за «жестоким зрелищем».

С любовью и симпатией даны в произведении и портретные зарисовки балаклавцев. Так, из описания внешнего вида Юры Паратино и Вани Андруцаки видно, что это – *типичные греки*: «невысокий рост», «темный цвет лица», «курчавые черные волосы»[4]. Но из-за примесей других кровей среди греков встречаются и «рослые фигуры», «нередко блондины» и «даже голубоглазые». Таков Сашка Аргириди – «голубоглазый красавец с твердым античным профилем»[4].

В очерках есть также и немногочисленные групповые женские портреты. Так «у каменных колодцев...» судачат о своих маленьких хозяйственных делах худые, темнолицые, большеглазые, длинноносые гречанки...»[4]. Однако основное место в цикле «Листригоны» отводится внутреннему портрету черноморских рыбаков.

В ходе аналитического использования таких приёмов, читатель приходит к выводу, что очерки Куприна – это произведение о людях, которые любят море и жизнь, трудятся тяжело, но живут с азартом и куражом, в ладу и гармонии с природой, и при этом не занимают подчиненного положения по отношению к ней. Ибо если потребуется, листригоны готовы победить стихию и доказать, что человек – не песчинка в руках судьбы.

Как видим, приёмы филологического анализа прозаического текста тоже могут рассматриваться как вид творческой деятельности читателя. Такая работа не только оставит в его эмоционально-логической памяти непревзойдённые феномены автора, но и поможет осознать место писателя в литературном процессе, усилит интерес к прочтению классики, сформирует культуropознавательные ценности, потребность в осмыслении поставленных писателем, но вечно актуальных, проблем.

Таким образом, мотивированный выбор приёмов анализа создаёт основу для соединения филологического анализа произведения с читательским восприятием и интерпретацией. Такой подход способствует глубокому постижению читателем не только авторской мысли писателя и деталей сюжетно-образной и идейно-эстетической системы произведения, но и содействует пониманию его как межкультурного универсума, направленного на постижение, осмысление и обогащение читателем своего жизненного опыта, а также опыта культур и цивилизаций, трансформируемого художественным произведением.

Литература

1. Жигалова М.П. Чувство ответственности // Русский язык и литература, №2,1998. – С. 28-32.
2. Жигалова, М.П. Типология анализа произведений русской литературы: монография / М.П. Жигалова. – Брест, 2004. – 399с.
3. Куприн А.И. Листригоны. - Электронный ресурс. Доступ по адресу: источнику:https://fictionbook.ru/author/aleksandr_kuprin/listrigonyi/read_online.html
4. Лилин В.: Александр Иванович Куприн. Трудные годы. Электронный ресурс. Доступ по адресу: <http://kuprin-lit.ru/kuprin/biografiya/lilin-kuprin/trudnye-gody.htm>

Zhigalova M.P.

Brest State Technical University

METHODS OF WORK ON A WORK OF FICTION AS A MEANS OF COMPREHENDING THE AUTHOR'S POSITION AND READER'S EVALUATION

Abstract. The article outlines the methods of analyzing a work of art aimed at comprehending the author's position and activating the reader's co-creation. Using the example of the analysis of A. I. Kuprin's essays "Listrigons", their role in understanding the characters of heroes of different ethnic statuses is noted.

Keywords: A. I. Kuprin, "Listrigons", techniques, analysis, artwork, characters.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БАКАЛАВРОВ-ЛИНГВИСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. в статье рассматриваются вопросы повышения эффективности самостоятельной работы бакалавров-лингвистов при обучении немецкому языку как второму иностранному. Автор подчеркивает влияние условий обучения на успешность овладения иностранным языком. Выдвигаются основные требования к организации самостоятельной работы студентов. Предлагаются виды самостоятельной работы, которые целесообразно использовать в практическом курсе второго иностранного языка при формировании коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, активизация самостоятельной деятельности, самоуправляемое обучение, требования к организации, виды самостоятельной работы.

Одной из основных задач подготовки бакалавров по направлению 45.03.02 «Лингвистика» к их будущей профессиональной деятельности является формирование у них иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности её составляющих: лингвистической (языковой), прагматической (речевой) во всех видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении и письме, переводе), социокультурной, учебно-познавательной.

В последнее время особую актуальность приобрело повышение эффективности организации самостоятельной работы студентов при овладении немецким языком как вторым иностранным в связи с введением новых ФГОС ВО [1], а также в условиях перевода студентов на дистанционное обучение в связи с COVID-19, поскольку акцент сдвинулся на самостоятельную деятельность студентов по овладению навыками и умениями при изучении иностранного языка. Овладение немецким языком происходит в условиях отсутствия языковой среды в короткие сроки, так как студенты начинают изучать второй иностранный язык «с нуля» лишь в третьем семестре. Кроме того, в учебном плане отсутствуют такие теоретические дисциплины как

лексикология, теоретическая грамматика, стилистика, страноведение и другие. Решение поставленных задач и обеспечение программных требований к практическому владению общением на немецком языке как втором иностранном осуществляется на занятиях по практике речи, на которых происходит формирование у студентов - лингвистов коммуникативной компетенции, а также знакомство их с культурой страны изучаемого языка, иноязычным речевым этикетом, подготовка к межъязыковому и межкультурному взаимодействию в устной и письменной формах в различных сферах речевой коммуникации.

Успешность овладения иностранным языком зависит как от объективных показателей (уровня развития общих и языковых способностей студентов, условий обучения: количества часов, отводимых на иностранный язык в учебном плане, наполняемости учебных групп), так и от квалификации преподавателя, используемой им методики и интерактивных форм обучения иностранному языку, учебных материалов, эмоциональных факторов. Особое значение имеет организация самостоятельной работы студентов во время аудиторных занятий по практическому курсу иностранного языка, а также вне аудитории (дома, в библиотеке и т. д.) Нам представляется, что преподавателю необходимо обеспечить накопление бакалаврами — лингвистами опыта самообразовательной деятельности, которая будет способствовать решению профессиональных задач.

Основной задачей организации самостоятельной работы студентов (СРС) является развитие у них умения самостоятельно приобретать знания и формировать иноязычные умения и навыки на аудиторных и внеаудиторных занятиях. СРС является одной из ведущих форм обучения, обязательным условием овладения иностранным языком. Вместе с тем малое количество часов, предусмотренных на обучение немецкому языку как второму иностранному, должно быть компенсировано посредством активизации самостоятельной деятельности студентов.

В методической литературе самостоятельная работа трактуется как «вид

учебной деятельности, выполняемой учащимися без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредовано через специальные учебные материалы; неотъемлемое обязательное звено процесса обучения, предусматривающее прежде всего индивидуальную работу учащихся в соответствии с установкой преподавателя или учебника, программы обучения» [2:268].

СРС, включаемая в процесс обучения, выполняется без непосредственного участия преподавателя практики устной и письменной речи, но по его заданию в специально предоставленное для студента время на аудиторном занятии или в качестве домашнего задания. В ходе самостоятельной работы студенты выполняют различные задания с целью формирования знаний, языковых навыков и речевых умений. Задача преподавателя - организовать самостоятельную деятельность студентов, направлять познавательный процесс. По мере увеличения объема и сложности материала целесообразно, на наш взгляд, выполнение как на аудиторных, так и внеаудиторных занятиях речевых заданий и упражнений, а выполнение языковых упражнений перенести, в основном, на самостоятельную домашнюю работу. При этом задания, предназначенные для самостоятельной работы студентов, могут выполняться индивидуально, в парах или группах (коллективно) как в письменной, так и устной формах, в форме презентаций и других; они должны носить активный характер, предусматривать постепенное и последовательное овладение языковыми навыками и речевыми умениями, стимулировать поиск самостоятельных решений, поставленных коммуникативно – познавательных задач и использовать иностранный язык как средство получения новой информации. Самостоятельная деятельность студентов приобретает характер самоуправляемого обучения, которая компенсирует отсутствие непосредственного контакта с преподавателем второго иностранного языка.

В качестве основных требований к организации СРС следует назвать:

- соответствие содержания самостоятельной работы требованиям ФГОС ВО по направлению 45.03.02 «Лингвистика» и Рабочей программы дисциплины

«Практический курс немецкого языка»;

- подготовка студентов к выполнению различных видов самостоятельной работы;
- рациональная дозировка времени, предусмотренного на выполнение самостоятельного задания на аудиторном занятии и дома;
- обязательная проверка (контроль) выполнения студентами задания для самостоятельной работы.

При обучении немецкому языку как второму иностранному, на аудиторных занятиях и в качестве домашних заданий целесообразно использовать такие виды самостоятельной работы как:

- тренировочные (языковые) упражнения, направленные на формирование лексической и грамматической компетенций;
- работа с учебником, учебными пособиями и с иноязычными текстами для аудиторного и внеаудиторного чтения и реферирования;
- составление тематических словарей по изучаемым темам речевого общения;
- речевые задания и упражнения, направленные на формирование речевых компетенций в говорении, аудировании, чтении и письме;
- перевод с иностранного языка на русский и с русского языка на иностранный;
- поиск интересующей информации на зарубежных сайтах;
- получение информации с помощью двуязычных словарей;
- выполнение самостоятельных, проверочных и контрольных работ, грамматических тестов, написание диктантов, эссе, сочинений, заполнение анкет;
- творческие задания: подготовка сообщений и докладов, разработка проектов, создание презентаций с использованием Интернет - ресурсов, разработка кейсов, ролевые игры, «круглые столы», речевые и проблемные ситуации и другие.

Есть все основания полагать, что регулярное применение в практическом курсе второго иностранного языка разнообразных видов самостоятельной работы способствует совершенствованию умений работать самостоятельно,

повышению мотивации бакалавров - лингвистов к овладению немецким языком, активизации их мыслительной деятельности, успешному усвоению учебного материала и повышению эффективности формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика. Утверждён Министерством науки и высшего образования Российской Федерации от 12 августа 2020г. №969.
2. Азимов Э.Г. Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2010. – 448 с.

Bobyleva G.A.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

WAYS TO IMPROVE THE EFFICIENCY OF INDEPENDENT WORK OF BACHELOR LINGUISTS IN TEACHING GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE

Abstract. the article deals with the issues of increasing the efficiency of independent work of bachelors-linguists in teaching German as a second foreign language. The author emphasizes the influence of learning conditions on the success of mastering a foreign language. The basic requirements for the organization of independent work of students are put forward. The types of independent work are proposed, which are advisable to use in the practical course of a second foreign language in the formation of communicative competence.

Keywords: communicative competence, activation of independent activity, self-directed learning, requirements for the organization, types of independent work.

Лысова Е.Б., Борисова А.Р.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ И СКОРОГОВОРК НА УРОКАХ
НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В 6 КЛАССЕ СРЕДНЕЙ ОБЩЕЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ УСТНОЙ
РЕЧИ**

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «пословица», «скороговорка» и их содержание. Выявлены особенности использования пословиц и скороговорок на уроках немецкого языка в 6 классе.

Ключевые слова: иностранный язык, немецкий язык, методика преподавания, обучение.

Пословицы являются одним из ярких проявлений устного народного творчества. Использование пословиц и скороговорок в речи отражает культуру народа. Каждая пословица выражает глубинный смысл и народную мудрость. Точное определение слова «пословица» пытались дать многие учёные, такие как Д.Н. Ушаков, В.И. Даль, С.И. Ожегов.

Д.Н. Ушаков считает, что пословица - это краткое ритмичное изречение, которое содержит в себе образность и назидательный смысл [1]. По мнению В.И. Даля, пословица - это поученье, которое чаще всего выражается в виде притчи или сказания [2:14]. А с точки зрения С.И. Ожегова, пословица - это народная поучительная мысль [3].

В современном немецком языке существует множество пословиц и скороговорок, поэтому тяжело сгруппировать их, так как систематизация может касаться различных функций: по значению, по фонетическим особенностям, по тематике и проч.

Для правильного использования пословиц, нужно знать: форму, в которой она употребляется, её лексические, структурные и другие варианты; её основное содержание и различные дополнительные значения, в том числе стилистическую окраску; возможности её изменения, т.е. меру её формальной и

смысловой стабильности и ситуацию или контекст, в которых уместно применение данной поговорки.

Во время педагогической практики, было принято решение провести опытное обучение с целью развития умений устной речи, используя поговорки и скороговорки на уроках немецкого языка в 6 «А» классе МБОУ СОШ №16 г. Владимира. В задачи опытного обучения входило: организация опытного обучения, анализ полученных данных, разработка методических рекомендаций по итогам работы. Исследовательскую выборку составили 7 испытуемых. Опытное обучение проводилось в течение двух месяцев, 3 раза в неделю.

Перед началом опытного обучения было проведено знакомство с учителем немецкого языка, классом и характером работы учителя с классом во время урока и на переменах, характером межличностных отношений учащихся друг с другом на уроках и переменах. Беседа с учащимися в начале педагогической практики помогла сделать выбор в пользу поговорок и скороговорок для работы над грамматическим и лексическим аспектами языка. Учитель немецкого языка помогал в выборе материала для работы с поговорками и скороговорками, разработке планов уроков немецкого языка, работе над воспитательным делом и проведении внеклассного мероприятия по немецкому языку. Так как в УМК «Wunderkinder» О.А. Радченко, И.Ф. Конго, К. Зайферт не было возможности провести эффективную работу с поговорками и скороговорками, было принято решение использовать дополнительный материал. В качестве дополнительного материала было взято методическое пособие для изучения немецкого языка Н.С. Хавлиной «Фразеологизмы, поговорки и поговорки в обучении немецкому языку» [4].

Входное тестирование было проведено до работы над поговорками и скороговорками. Учащимся было предложено соединить картинку с предполагаемыми скороговорками. Выбор картинок зависел от ключевых слов в поговорке и скороговорке. Например, скороговорка «WennderBenzbremst, brenntdasBenzbremslicht» соответствовала картинке с изображением машины Mercedes-Benz или поговорка «ZweiKöpfesindbesseralsein» соответствовала

картинке с изображением математического уравнения, где один смайл меньше, чем два смайла. В данной проверочной работе проверялся лексический минимум учащихся и языковая догадка.

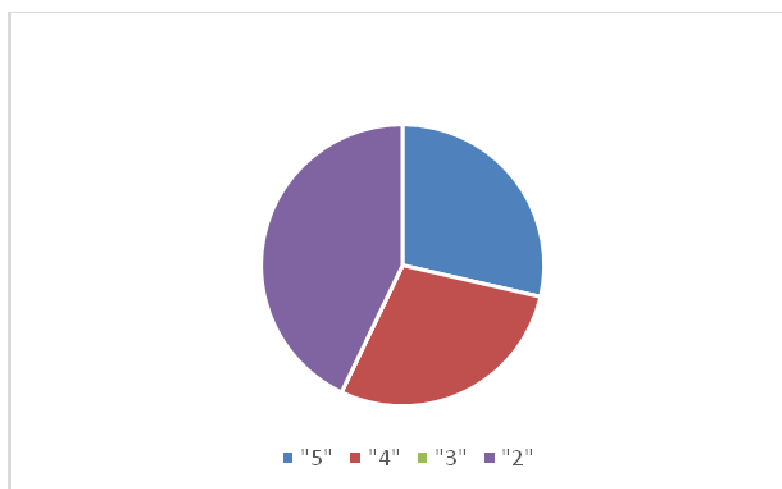


Рис. 1. Результаты первой проверочной работы.

Критерии оценки проверочных работ были следующие: без ошибок - оценка «5», за 1-2 ошибку ставилась оценка «4», за 3 ошибки ставилась оценка «3», более 3 ошибок ставилась оценка «2».

В первом анкетировании оценку «5» получили 2 человека, оценку «4» - 2 человека, оценку «3» - 0, оценку «2» - 3 человека.

Таким образом, анализ результатов входного тестирования показывает, что учащиеся не владеют пословицами и скороговорками, а лексический минимум и языковая догадка находятся на низком уровне, так как только 28% из 100% работ были оценены на «отлично».

Во время опытного обучения произведён анализ УМК «Wunderkinder» О. А. Радченко, И. Ф. Конго, К. Зайферт для дальнейшей эффективной работы учащихся с использованием пословиц и скороговорок при прохождении учебной темы «Familie Hebler fährt nach Berlin». Данный раздел состоял из актуальной лексики на тему «путешествия», грамматики (модальный глагол «dürfen» и глаголы с отделяемыми и неотделяемыми приставками), языковых и речевых упражнений. Материал раздела не в достаточной степени удовлетворял нас по своей полноте, поэтому был использован дополнительный

материал. Например, пословицы на тему путешествия («Andere Länder, andere Sitten», «Osten und Westen, zu Haus ist's am besten», «Die Welt ist nicht mit Brettern vernagelt») и игры для закрепления материала.

Работа над пословицами и скороговорками проводилась на различных этапах уроков - фонетическая зарядка и работа над умениями устной речи. Фонетическая зарядка проводилась тогда, когда она методически была обоснована (снижение правильности произнесения некоторых звуков). В качестве игр для закрепления материала, были использованы игра «Салат из пословиц» - учащимся нужно было найти русские эквиваленты данным пословицам. Например, «Ohne Fleiß kein Preis» - «Без труда не выловишь и рыбку из пруда», «Ende gut, alles gut» - «Всё хорошо то, что хорошо кончается» и игра «Пантомима» - учащимся было предложено нарисовать одну из их любимых скороговорок. Учащийся презентовал свой рисунок, а другие с помощью наводящих вопросов угадывали её.

Таким образом, после проделанной работы была проведена промежуточная контрольная работа над пословицами и скороговорками. Данная проверочная работа состояла из речевых заданий и заданий с упором на устную речь учащихся. В первом задании учащимся были даны три небольших по объёму текста, их задача была написать одну из пословиц в качестве вывода для каждого отрывка. Во втором задании учащимся нужно было передать основное содержание каждого текста с опорой на ключевые слова (ключевые слова даны на доске) и пословицей в качестве вывода. Объём монологического высказывания 4-8 фраз.

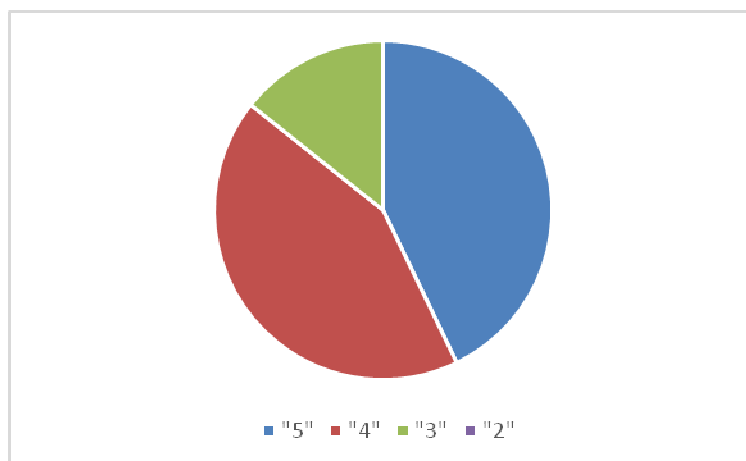


Рис.2. Результаты второй проверочной работы.

Критерии оценки проверочных работ были следующие: без ошибок - оценка «5», за 1-2 ошибку ставилась оценка «4», за 3 ошибки ставилась оценка «3», более 3 ошибок ставилась оценка «2».

В промежуточной контрольной работе оценку «5» получили 3 человека, оценку «4» - 3 человека, оценку «3» - 1 человек, оценку «2» - 0.

Типичными ошибками являлись: незнание некоторых слов в текстах, что привело к непониманию текста; неправильное склонение артиклей и существительных по падежам при монологической речи.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что знания пословиц и скороговорок, а также корректное употребление их в речи улучшили устную и письменную речь учащихся. Некоторые из учащихся смогли использовать их в устной речи для передачи собственных мыслей в краткой форме.

Заключительная проверочная работа была проведена в конце педагогической практики для проверки полученных знаний. Данная проверочная работа состояла из двух заданий. В первом задании учащимся было предложено соединить картинку с предполагаемыми скороговорками. Выбор картинок зависел от ключевых слов в скороговорке. Например, скороговорка «Auf dem Rasen rasen Hasen, atmen rasselnd durch die Nasen» соответствовала картинке с изображением зайца, скороговорка «Ein krummer Krebs kroch über eine krumme Schraube» соответствовала картинке с изображением краба и проч. Во втором задании был сделан акцент на монологическую речь учащихся. Учащимся было предложено построить связное монологическое высказывание (4-5 предложений) с опорой на одну из картинок в данной работе, дать название своему рассказу, используя одну из выученных пословиц.

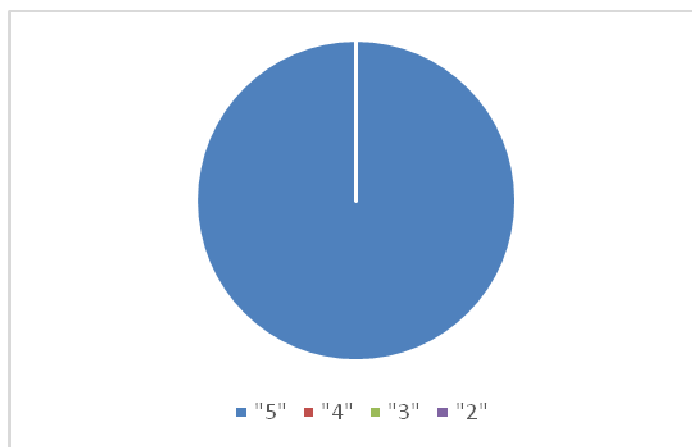


Рис. 3. Результаты заключительной проверочной работы.

Критерии оценки проверочных работ были следующие: без ошибок - оценка «5», за 1-2 ошибку ставилась оценка «4», за 3 ошибки ставилась оценка «3», более 3 ошибок ставилась оценка «2».

В третьем анкетировании оценку «5» получили 6 человек, оценку «4» - 0, оценку «3» - 0, оценку «2» - 0.

Таким образом, можно сделать вывод, что учащиеся, владея пословицами и скороговорками, могут использовать их в устной речи для передачи собственных мыслей в краткой форме без ошибок.

По результатам исследования, были разработаны методические рекомендации по использованию пословиц и скороговорок на уроках немецкого языка. При разработке методических рекомендаций сделан упор на использование информационных технологий на уроках немецкого языка для формирования воспитательного аспекта и расширения мотивационной базы учащихся. Результаты исследования привели к разработке учебно-методического пакета, который состоит из презентаций, публикаций, дидактического материала и интернет-ресурсов. Каждый учебно-методический пакет соответствует теме урока, использование которого позволяет быстрее и легче для учащихся воспринимать и изучать информацию, а затем употреблять выученное в речи.

Опытное обучение пословицам и скороговоркам показало, что использование пословиц и скороговорок на уроках немецкого языка способствует развитию устной речи учащихся. Пословицы и скороговорки - это

средство для формирования коммуникативных компетенций, начиная от фонетического, грамматического и лексического аспектов и заканчивая умениями устной речи учащихся. Так как знания грамматики и лексики учащихся 6 класса ограничены, пословицы и скороговорки помогают им в краткой форме передать свою мысль.

Литература

1. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: избр. ст. / В.И. Даль; совмещ. ред. изд. В.И. Даля и И.А. Бодуэна де Куртенэ. - М.: Олма-Пресс: Крас. пролетарий, 2004. - 700 с.
2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеол. выражений [электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://lexicography.online/explanatory/ozhegov/> (дата обращения – 03.02.2022)
3. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь русского языка: современная редакция [электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://biblioclub.ru/?page=dict&dict_id=117 (дата обращения - 03.02.2022)
4. Хавлина, Н.С. Фразеологизмы, пословицы и поговорки в обучении немецкому языку [электронный ресурс]: методическое пособие. – Режим доступа: URL: <https://infourok.ru/metodicheskoe-posobie-dlya-izucheniya-nemeckogo-yazika-frazeologizmi-poslovici-i-pogovorki-3813375.html> (дата обращения - 31.01.2022)

Lysova E.B., Borisova A.R.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

THE USE OF PROVERBS AND TONGUE TWISTERS IN GERMAN LESSONS IN THE 6TH GRADE OF THE SECONDARY GENERAL EDUCATIONAL SCHOOL FOR THE DEVELOPMENT OF ORAL SPEECH SKILLS

Abstract. The article looks at definitions of «proverb», «tongue twister» and their concept. The features of the use of proverbs and tongue twisters at the German lessons by students of the 6th grade are revealed.

Keywords: foreign language, German language, teaching methods, training.

Бруликова М.В., Митюшина Н.В.

*Владимирский государственный университет
имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых*

РОЛЬ И ВИД ПРАВИЛА В ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА

Аннотация. Необходимость заучивания правил употребления различных грамматических явлений давно оспаривается. Однако стоит понимать, что активно предлагаемое сейчас заучивание и «зазубривание» определённых паттернов не может считаться полноценным обучением иностранному языку. Учащиеся должны понимать, как они могут строить предложения на другом языке, как с помощью разных грамматических структур можно выразить свои эмоции и своё отношение к событиям. Очевидно, что без изучения правил и следованию им, достижение подобных результатов едва ли представляется возможным. В данной статье раскрывается роль правил и их различных видов при формировании грамматического навыка, а также объясняется место правил в разнообразных подходах и методах обучения иностранному языку.

Ключевые слова: грамматика, грамматическое правило, дедуктивный метод, индуктивный метод, имплицитный подход, эксплицитный подход, смешанный подход.

Языковой аспект «грамматика» является предметом неутихающих споров в методике преподавания иностранных языков. Согласно одним представлениям, грамматика должна быть целью обучения, согласно другим – для обучения языку ей можно вполне пренебречь. Споры о необходимости изучения грамматики не утихают и по сей день, поэтому проведение различных исследований, которые бы осветили вопрос целесообразности изучения этого аспекта, остаётся актуальным.

Например, С. Крэшэн [3] выдвинул гипотезу о том, что подсознательное изучение языка более эффективно, чем сознательное, поскольку в процессе такого обучения формируются естественные условия для общения, а зазубривание теоретических правил грамматики не является основой. Однако после ряда исследований стало очевидно, что подобное мнение скорее ошибочно. В своих работах и публикациях Р. В. Шмидт [4] объясняет, что осознанное внимание к грамматическим правилам и структурам необходимо при изучении иностранных языков и исключительно положительно влияет как на развитие беглости речи, так и на мотивацию.

В отечественной методике правила, представленные в различных учебных пособиях, разделяются на три вида.

1. В современной методической трактовке эти правила называются обобщающими и найти их можно либо в конце учебника, либо в начале каждой темы. Они абсолютно не содержат рекомендаций для использования того или иного грамматического явления в видах речевой деятельности.

2. Эти правила называются описательными, они присущи сознательно-коммуникативному методу. Это наиболее полные правила, которые выделяются в каждой единице обучения и обозначаются цветом или рамочкой в учебнике. Они объясняют варианты использования изучаемых грамматических структур в речевой деятельности в целях формирования активного владения иностранным языком.

3. Правила-инструкции, получившие распространение в коммуникативном методе обучения иностранному языку. Они формируют пассивное владение языком и чаще всего представляют собой своего рода напоминания учащимся о том, как правильно построить ту или иную необходимую форму, что важно не забыть учесть и т.д. Располагаются непосредственно перед упражнениями [1].

В учебно-методических комплексах зачастую встречаются все три вида правил вместе, что указывает на важнейшую роль теоретического материала для формирования языковой базы.

В зависимости от того, каким методическим подходом руководствуется учитель, процесс формирования грамматических навыков может быть организован по-разному. В настоящее время в методике преподавания иностранных языков эксплицитный и имплицитный подходы выделяются как основные.

В эксплицитном подходе обучение грамматике происходит через объяснение правил и их сознательное усвоение. К этому подходу относят индуктивный и дедуктивный методы преподавания.

С помощью индуктивного метода учащиеся получают возможность самостоятельно сформулировать правило через оценку структур и явлений, с которыми они уже познакомились в процессе изучения языка. Правила в этом

случае запоминаются легче, поскольку метод обучения имеет в своей основе наблюдение и анализ, что способствует развитию мыслительной деятельности. Однако нужно понимать, что использование индуктивного метода не гарантирует верно выведенного учащимися правила, и это может обусловить дальнейшие ошибки. Также этот путь требует значительных временных затрат, что в условиях стремительного сокращения часов не всегда себя оправдывает.

При дедуктивном методе правило обычно формулируется учителем с использованием специфических грамматических терминов, при этом учащиеся предостерегаются от возможных ошибок, что, конечно, экономит ценное время. Многие всё же считают, что дедуктивный метод кажется учащимся отталкивающим, т.к. учащиеся не обладают достаточным знанием грамматической терминологии и из-за этого могут возникнуть проблемы с пониманием самого правила.

Чтобы непонятная терминология в правилах не являлась препятствием для учащихся, преподаватель должен перерабатывать правила с использованием доступного языка. Майкл Свон, автор множества книг по грамматике как для учителей, так и для учащихся, даже выделил специальные критерии, по которым можно узнать или с помощью которых можно сформировать понятное, «хорошее» правило. Среди этих критериев – правдивость, включение ограничений использования той или иной формы, ясность – избегание двусмысленности, простота – отсутствие нагруженности правил подпунктами, узнаваемость и уместность – имеется в виду сопоставление грамматики родного языка и иностранного и выделение тех моментов, которые могут вызвать особые трудности [5].

К сожалению, кроме возможных проблем с пониманием грамматических терминов, при дедуктивном методе очевидно уменьшается мыслительная активность учащихся, из чего следует ухудшение условий для запоминания, а также уменьшение мотивации в обучении.

Тем не менее, результаты многочисленных опросов показывают, что большинство учащихся, как правило, предпочитают именно дедуктивное представление грамматики.

Однако мнения учащихся, которые имели возможность поработать в рамках индуктивного метода, не так категоричны: всё же, они видят преимущества самостоятельного решения языковых задач и сложностей. Способность различать формы, явления, конструкции и закономерности, по-видимому, является бесценным инструментом для самостоятельного обучения, и поэтому его можно рекомендовать развивать на уроках [5].

Имплицитный подход подразумевает бессознательное изучение грамматики, без фокусирования на правилах. Здесь также выделяются два метода: структурный и коммуникативный. Первый из них, структурный, характеризуется наличием упражнений на работу с так называемыми «структурными моделями» или «паттернами». Ярким примером коммуникативного метода является гувернантский метод, при котором отсутствовало изучение слов и правил, а от гувернёра требовались только ежедневные беседы, которые для ребёнка не составляли особого труда, т.к. уровень и родного языка у него был достаточно низок. Имплицитный подход, следовательно, рекомендуется к использованию на начальном этапе обучения, поскольку детям в этом возрасте может быть сложно концентрироваться на запоминании грамматических структур и терминов. Соответственно, если строить обучение грамматике на одних правилах, интересу младших учащихся и к предмету, и к языку угрожает угасание.

Существует также дифференцированный подход, при котором учитель учитывает особенности обучения и в разной степени сочетает все вышеперечисленные методы для более эффективного изучения грамматического аспекта. Так, например, в условиях начальной и средней ступеней, скорее всего, продуктивнее будет применять индуктивный и коммуникативный методы, поскольку в этом возрасте у учащихся активно формируется механизм языковой догадки, а учитель таким образом избежит

употребления трудных и непонятных грамматических терминов. А вот сложность изучаемых грамматических структур на этапе старшей школы требует закономерного включения дедуктивного метода, поскольку при попытках самостоятельного понимания нередко возникают трудности [2].

Таким образом, мы убедились, что теоретические правила играют одну из важнейших ролей, как для формирования грамматического навыка, так и осознанного владения языком и речевой деятельностью. Они помогают учащимся структурировать грамматическую систему другого языка и сознательно подходить к построению предложений. В методах имплицитного подхода подробное изучение правил не предусматривается, из-за чего учащиеся склонны к тому, чтобы запоминать и усваивать только случаи употребления грамматических структур, а с воспроизведением самих ключевых образцов и форм возникают проблемы. Следовательно, пренебрежение аспектом грамматики при обучении иностранному языку негативно сказывается на развитии речевой деятельности обучаемых. Учитель должен анализировать особенности учащихся и подбирать, сочетать различные подходы и методы в целях создания наиболее эффективной среды обучения.

Литература

1. Витлин, Ж.А. Современные проблемы обучения грамматике иноязычных языков / Ж.А. Витлин // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5.
2. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.
3. Krashen, S. Second language acquisition and second language learning / S. Krashen // Pergamon Press. – 1981. – 57 p.
4. Schmidt, R.W. The role of consciousness in second language learning / R.W. Schmidt // Applied Linguistics. – 1990. – №11 (2). – pp. 129-158.
5. Thornbury S. How to teach grammar / S. Thornbury // Longman. –1999. – 189 с.

Brulikova M.V., Mityushina N.V.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

THE ROLE AND TYPE OF RULE IN THE FORMATION OF GRAMMATICAL SKILLS

Abstract. The need to memorize the rules for the use of various grammatical phenomena has long been disputed. However, it should be understood that the currently actively proposed memorization of certain patterns cannot be considered a full-fledged learning of a foreign language. Students must understand how they can build sentences in another language, how they can express their emotions and their attitude to events using different grammatical structures. Obviously, without studying the rules and following them, achieving such results is hardly possible. This article reveals the role of the rules and their various types in the formation of a grammatical skill, and also explains the place of the rules in a variety of approaches and methods of teaching a foreign language.

Key words: grammar, grammar rule, deductive method, inductive method, implicit approach, explicit approach, mixed approach.

Лысова Е. Б., Войченко Д. С.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА
КАК ОДНОГО ИЗ ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ
АКТУАЛИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ НА УРОКАХ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Аннотация: В статье рассмотрены трудности при формировании коммуникативной компетенции. Изучены причины этого и предложены рекомендации по преодолению этих трудностей.

Abstracts. The article deals with the difficulties in the formation of communicative competence. The reasons for this are studied and recommendations for overcoming these difficulties are proposed.

Ключевые слова: лингвострановедение, лингвострановедческий материал, вспомогательное средство, актуализация речевого общения, английский язык

Keywords: linguistics, linguistics material, auxiliary means, actualization of speech communication, English

Обучение иноязычному говорению на английском языке - одна из наиболее актуальных проблем современной методики преподавания английского языка. Научить детей поддерживать беседу на английском языке, выражая свои мысли, а также представлять полноценные монологические высказывания не всегда удается в рамках школьного обучения. Часто причина этого заключается в содержании учебно-методических комплексов, в которых представлено недостаточное количество заданий на развитие коммуникативных навыков. Для решения этой проблемы используются дополнительные вспомогательные средства, например, медиа-ресурсы, аутентичные тексты, лингвострановедческие материалы и т. д. Их использование помогает повысить эффективность урока, оптимизировать его, разнообразить задания для учащихся и облегчить понимание материала либо дать дополнительную информацию о стране изучаемого языка.

Главной целью обучения иностранному языку, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту [1:39], является

коммуникативная компетенция, компонентом которой выступает лингвострановедческая компетенция. Таким образом, стремление к коммуникативной компетенции предполагает не только владение определенными языковыми навыками, но и усвоение неязыковой информации.

Для достижения этой цели могут применяться различные методы и приемы отработки лексики на занятиях. К ним относятся: работа с аутентичными текстами, просмотр видео на иностранном языке, создание проблемных ситуаций, различных игр на уроке, различная творческая деятельность и т. д. С помощью подобных методов учащиеся готовятся к монологической речи по изучаемой теме. [2:14] Одной из особенностей лингвострановедческого подхода является то, что лучше всего он реализуется в ролевых играх и проблемных ситуациях. К тому же, использование игр на уроке при изучении страноведческого материала, как правило, повышает интерес и мотивацию к его изучению, способствует закреплению в памяти учащихся языкового материала, активизирует учебную и творческую деятельность. [3:182-183]

Изучение иностранного языка само по себе является сложным для учащихся, а незнание страноведческой информации лишь дополнительно его усложняет. К боязни критики и ошибок добавляется отсутствие достаточной информации по теме для высказывания, отсутствие понимания, как ответить на вопрос даже на родном языке [4:167]. Учащиеся не имеют возможности постоянно контактировать с культурой страны изучаемого языка, и только уроки иностранного языка в школе дают им эту возможность. Когда учитель предоставляет учащимся дополнительную информацию о стране изучаемого языка, у детей появляется информационный повод, и процесс говорения на уроке в результате оказывается более успешным. Для преодоления вышеуказанной трудности предлагается работа с разнообразными материалами, текстами, аудио, решение различных задач, разыгрывание сценок, проблемных ситуаций, что позволяет детям погружаться в страноведческую атмосферу.

Во время педагогической практики в средней общеобразовательной

школе номер 16 г. Владимира было проведено опытное обучение, целью которого было выяснить, как повлияет на уровень речевого общения учащихся 8-ого класса использование на уроках английского языка дополнительных лингвострановедческих материалов. Опытное обучение состояло из трех этапов.

Опишем первый этап. Он представлял собой сбор общей информации. Во время наблюдения за уроками учителя английского языка было замечено, что развитию устной речи и свободной коммуникации учащихся во время урока не уделяется достаточно времени. Неподготовленная речь представляла для учащихся большую трудность, даже при усвоении самых основных грамматических и лексических навыков. Тема раздела "Sport and Outdoor Activities" предполагала наличие определенных фоновых знаний культурных и географических особенностей стран изучаемого языка, которых, однако, у учащихся было недостаточно.

Кроме этого, был проанализирован УМК "Rainbow English" для 8 класса под ред. Афанасьевой О.В., Михеевой И.В. на предмет наличия разнообразных заданий, способствующих развитию устной речи в рамках этого раздела. Было выявлено, что большинство из них однотипные и не носят дискуссионного характера. Большую часть занимают задания с ответами на вопросы и на составление монологов без опоры на страноведческие материалы. На основе проведенного анализа было решено составить дополнительные задания, которые будут способствовать развитию устной речи учащихся, соответствовать их интересам и повышать их лингвострановедческую компетенцию. Также было проведено первое контрольное измерение: учащимся должны были описать фотографию с изображением игры или спортивного соревнования в стране изучаемого языка. На подготовку было отведено две минуты, что соответствует экзаменационным требованиям ЕГЭ [5:7]. Результаты оказались неудовлетворительными, так как из 14 человек 9 описали фотографию в 3-4 предложениях, 2 - в 8-10, а 3 отказались проходить задание. По нормам примерной основной образовательной программы

основного общего образования объем монологического высказывания для 8-9 классов должен составлять до 10-12 фраз [1:42]. То есть, 15% учащихся справились с заданием, а 85% - не справилось, что не соответствует уровню минимальных знаний по теме.

Второй этап представлял собой составление и введение новых заданий в ход урока. Были выбраны задания следующего плана: просмотр и обсуждение коротких видеороликов по теме урока; чтение и обсуждение коротких тематических текстов; поиск учащимися информации по заданной тематике, изложение этой информации перед всем классом для последующего ее сравнения и обсуждения; создание речевых ситуаций; использование элементов проектной деятельности.

Упор был сделан на задания, направленные на самостоятельный поиск тематического материала для обсуждения его с классом. Они побуждали учеников искать необычную информацию по заданной теме. Например, нетрадиционные виды спорта Великобритании и Америки; выдуманные виды спорта и игры в литературе и кинематографе Америки и Великобритании; неожиданные победы в спортивных играх и т. д. Поиск такой информации не только позволял учащимся проявить творчество и показать свой широкий кругозор, но и вызывал желание поделиться с другими своей находкой, чем-то новым и ранее неизвестным. Главной задачей на этом этапе было побудить учеников не только к монологическому рассказу, но главным образом - к дискуссии: по подсказке учителя со временем учащиеся стали не только задавать вопросы, но и сравнивать найденную информацию, оценивать старания друг друга, самостоятельно предлагать интересующие их темы для следующего подобного задания.

Третий этап стал заключительным. Учащиеся представляли свои проекты, что позволило проанализировать, насколько изменился уровень речевых навыков учеников и их подход к подаче информации лингвострановедческого плана, а также повышение активности класса при обсуждении презентации. Каждый учащийся старался задать хотя бы по одному-два вопроса. После этого

было проведено аналогичное начальное задание, в котором учащимся после 2-х минутной подготовки было предложено описать фотографию, на которой была изображена игра либо спортивное соревнование, связанное со странами изучаемого языка. Результаты оказались следующими: 6 учащихся использовало для описания 8-10 предложений, 4 учащихся - 5-7 предложений, 3 учащихся - 3-4 предложения, 1 отказался от прохождения задания (что связано с объективными проблемами, а именно редкими посещениями занятий этим учеником). То есть, 42% учащихся успешно справились с заданием.

В результате проведенного опытного обучения было доказано, что благодаря использованию лингвострановедческого материала, а также применению методов коммуникативного обучения учащиеся более свободно и грамотно смогли выполнить одно из заданий, типичных для ЕГЭ (описание картинки), а значит, пополнили свой активный словарный запас и узнали много нового о странах изучаемого языка. Конечно, нужно признать, что наше опытное обучение длилось недостаточно долго и было ограничено рамками преддипломной практики, и мы смеем предположить, что при добавлении упражнений подобного плана все учащиеся смогут справиться с заданиями на достаточном уровне.

Литература

1. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2022 года по АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (устная часть). - Электронный ресурс. Доступ по адресу: <https://down.ctege.info/ege/2022/demo/english2022fipi-demo-ustno.pdf>
2. Лингвострановедческий материал как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка Скляр С.С. Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2009. № 6-2. С. 180-185.
3. Примерная основная образовательная программа основного общего образования; одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15). - Электронный ресурс. Доступ по адресу: <https://legalacts.ru/doc/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya-odobrena-resheniem/>
4. Райхштейн А.Д. Лингвистика и страноведческий аспект в преподавании иностранных

языков. // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 6.

5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей/ М.: Просвещение, 2002.— 239 с.

Lysova E. B., Voichenko D. S.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

**THE USE OF LINGUISTIC-CULTURAL MATERIAL AS ONE OF THE AUXILIARY MEANS FOR
UPDATING SPEECH COMMUNICATION IN ENGLISH LESSONS**

Abstracts. The article deals with the difficulties in the formation of communicative competence. The reasons for this are studied and recommendations for overcoming these difficulties are proposed.

Keywords: linguistics, linguistics material, auxiliary means, actualization of speech communication, English

Воробьева Н.П.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДВУХ ПУТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ
ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА В УМК ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
«RAINBOW ENGLISH» И «STARLIGHT» НА МЛАДШЕЙ СТУПЕНИ
ОБУЧЕНИЯ**

Работа выполнена под руководством Максимовой О.А.,

канд. пед. наук, доц.

Аннотация. В данной статье сравнивается эффективность формирования грамматических навыков на младшей ступени в УМК «Rainbow English» и УМК «Starlight». Демонстрируются результаты проведенного тестирования для определения процента ошибочности между двумя схемами формирования грамматического навыка. Анализируются пути формирования грамматического навыка в двух действующих УМК.

Ключевые слова: грамматический навык, формирование навыка, УМК «RainbowEnglish», УМК «Starlight», тестирование, начальная ступень обучения.

На сегодняшний день большинство школ города Владимира при обучении английскому языку используют УМК «Rainbow English» О.В. Афанасьевой и И.В. Михеевой. Однако в некоторых гимназиях учителя до сих пор применяют УМК «Starlight» К.М. Барановой. УМК «Starlight» вызывает массу нареканий со стороны методистов и учителей, особенно в плане формирования грамматических навыков, отсюда и возникает необходимость сравнить эффективность формирования грамматических навыков на младшей ступени обучения на базе УМК «Rainbow English» и УМК «Starlight».

Была выдвинута гипотеза, что на начальной ступени обучения, путь формирования грамматического навыка в УМК «Rainbow English» О.В. Афанасьевой подтвердит свою большую эффективность, чем путь, представленный в УМК «Starlight» К.М. Барановой. Данная гипотеза была выдвинута, потому что ранние исследования, проведенные в рамках диссертаций и ВКР, свидетельствовали о том, что на средней и старшей ступени обучения английскому языку, классический путь формирования

грамматического навыка в УМК «RainbowEnglish» приводил к гораздо лучшим результатам, чем путь, практикуемый в УМК «Starlight».

Для исследования были разработаны тесты, включающие задания по проверке уровня сформированности грамматического навыка на базе двух времен: Present Simple и Present Progressive. В тестах было обращено внимание не только на грамматическую составляющую, но и на лексическую сторону. Задания включали в себя уже ранее изученную лексику, что способствовало сосредоточить все внимание на поставленной цели – определить эффективность формирования грамматического навыка.

Задание I предполагало выбор из двух изучаемых грамматических времен (Present Simple и Present Progressive). Например: Mark ... the piano **every day**. (doesn't play / isn't playing). В каждом предложении также были использованы указатели времени, которые должны были помочь понять, какое грамматическое время нужно использовать. Например, были использованы указатели времени Present Simple - every day/ on Fridays/ in the morning; и Present Progressive – now, Look!, at the moment.

В задании Пученики должны были дописать предложения, употребляя либо Present Simple, либо Present Progressive. Были даны подсказки, касающиеся указателей времени, а также для облегчения задачи предлагались инфинитивы глаголов в скобках. Например: He usually ... afterschool. (to play computer games).

Задание III подразумевало ответы на специальные и альтернативные вопросы, которые требуют **полного** ответа с использованием нужного грамматического времени. Подсказкой к заданию было использование нужного грамматического времени в самом вопросе. Это задание гораздо сложнее, чем два предыдущих. Например: Is your friend eating any fruit now?

Исследование проводилось во 2 классах в школе №10. Количество опрошенных составило 27 человек. В 4 классах в школе №20 (22 ученика) и в гимназии №3 г. Владимир (25 учеников). Школа №10 использует УМК «Starlight», а гимназия №3 и школа №20 – УМК «Rainbow English».

После проведения тестирования, обработки результатов, анализа допущенных ошибок и определения процента ошибочности для каждой группы были получены следующие результаты (Рис. 1):

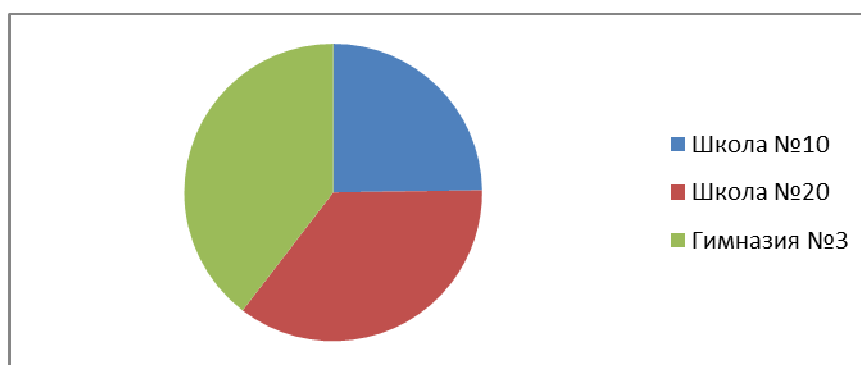


Рис. 1 Процент ошибочности по результатам тестирования

Общий процент ошибочности в школе №10 составил 42,8%, в школе №20 – 61,6%, в гимназии №3 – 68,4%. Данная диаграмма показывает, что ученики, которые обучаются по УМК «Starlight» на младшей ступени совершают меньше ошибок в употреблении Present Simple и Present Progressive, а те, кто используют УМК «Rainbow English» допускают больший процент ошибочности.

Гипотеза, что ученики, обучающиеся по УМК «Rainbow English», продемонстрируют лучшие результаты в формировании грамматического навыка в рамках Present Simple и Present Progressive, чем те, которые обучаются по УМК «Starlight», не подтвердилась. Однако следует сказать, что, благодаря ранее проведенным исследованиям, мы знаем, что на следующих этапах средней школе, ситуация кардинально изменится и формирование грамматического навыка у детей, занимающихся по УМК «Rainbow English» будет более эффективным. На данном же начальном этапе, можно сделать вывод о том, что УМК «Starlight» превосходит УМК «Rainbow English» только по причине того, что в это время детям дается не так много информации, и они еще могут «зазубрить» материал, но в этом случае ученики не осознают связей между грамматическими явлениями, а значит, в будущем лишаются возможности собрать полную структурированную картину этих явлений. Во-первых, материал УМК «Starlight» не ориентирован на три классических этапа

формирования навыка(ориентировочно-подготовительный, стереотипизирующе-ситуативный и варьирующе- ситуативный этапы), поэтому навык остается несформированным, в отличие от УМК «RainbowEnglish», где навык закрепляется и развивается в течение долгого времени в связи с другими грамматическими явлениями, а также на этапе создания ориентировочной основы выполняется огромное количество упражнений, чего нет в УМК «Starlight». Во-вторых,грамматические явления в УМК «Starlight» изучаются сразу полностью без деления на единицы обучения, то есть авторы не выделяют трудности внутри грамматического явления. В-третьих, в УМК «Starlight» представлены в большинстве своем правила-инструкции (и то не всегда, иногда только модели) и к тому же они даются на английском языке, что априори затрудняет понимание. Например, дети во 2 классе не знают таких слов, как «vowels» and «consonants».

Также нужно принять во внимание психологическую характеристику младших школьников, а именно, что дети этого возраста имеют большую мотивацию и гибкую память к изучению английского языка. Несомненно, УМК «Starlight» более красочный, чем УМК «RainbowEnglish», хотя в последнем также достаточно иллюстраций, схем и наглядных примеров.

Таким образом, несмотря на то, что результаты формирования грамматического навыка на начальной ступени обучения в УМК «RainbowEnglish» хуже, чем в УМК «Starlight», можно с уверенностью сказать, что на средней и старшей ступени этот «проигрыш» компенсируется тем, что сформированная ориентировочная основа даст прочную базу для последующего изучения грамматики в отличие от УМК «Starlight», где ученики, без всякого сомнения, начнут путаться в изучаемых грамматических явлениях и, соответственно, результаты будут ухудшаться, по сравнению с результатами, которые были получены на начальном этапе.

Vorobyova N.P.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

COMPARATIVE ANALYSIS OF TWO WAYS OF FORMING GRAMMATIC SKILLS IN THE ENGLISH TEACHING MATERIALS "RAINBOW ENGLISH" AND "STARLIGHT" AT PRIMARY LEVEL

The work was carried out under the guidance of Maksimova O.A., candidate of pedagogical sciences, associate professor

Abstracts. The article deals with the effectiveness of the formation of grammatical skills at primary level in the student's book «Rainbow English» and «Starlight». The results of the experiment carried out at three secondary schools are presented. The article determines the error percentage between two schemes of the formation of the grammatical skill. The possible advantages of one teaching material over another are analyzed.

Keywords: grammatical skill, skill formation, student's book "Rainbow English", student's book "Starlight", testing, primary level of education.

Ионова Е.Н.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

**К ВОПРОСУ О РАБОТЕ С МАТЕРИАЛАМИ СМИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ
НАВЫКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ СО
СТУДЕНТАМИ-ИСТОРИКАМИ)**

Аннотация. Статья посвящена изложению опыта работы со студентами, второй профиль которых - иностранный язык, дополняет основное историческое или экономическое образование. В этой связи, выявленные подходы к выбору периодических изданий и их классификация, позволяют рассматривать материалы СМИ как важный источник официального характера, используемый студентами для написания выпускной работы.

Ключевые слова: печатные СМИ, консервативная, либеральная, правая пресса.

Преподавание иностранного языка в ВУЗе при получении двух профильного образования осуществляется в рамках работы над устной и письменной речью неотрывно с развитием социокультурной компетенции. Важность их совмещения особенно актуальна для студентов-историков, которые хорошо ориентируются в историческом пространстве. При таком подходе иностранный язык рассматривается не только с филологической точки зрения, то есть как самостоятельный объект изучения будущего учителя. Современные требования к введению компетентного подхода вносят в этот процесс некоторые корректировки. В связи с этим первые пять семестров филологическая подготовка студентов-историков ведется на занятиях «Иностранного языка» и «Практического курса иностранного языка» на которых отрабатывается грамматика и расширяется тематический вокабуляр в рамках коммуникативной компетенции. Начиная с шестого семестра и далее вводятся такие аспекты по развитию речевой деятельности как стилистический анализ текста и работа с материалами СМИ. Одной из основополагающих в этом направлении является мотивационная составляющая. Важно заинтересовать студентов и сформировать у них потребность в чтении иноязычной прессы для чего с особой тщательностью необходимо отбирать зарубежные издания. Этот выбор

во многом определяется спецификой профильного образования студентов (исторического или экономического) для которых материалы СМИ часто служат источниками в написании курсовых и дипломных работ. Для достижения максимальной объективности в оценке того или иного политико-экономического события считаем правильным работать с изданиями разных толков.

Начиная с третьего курса, студенты-историки уже имеют некоторую подготовку в отборе и анализе источников, тем не менее следует учитывать и их изначальную языковую подготовку. Английская кафедра исторического факультета располагала обширной учебно-методической базой для подобной работы и обладала уникальными разработками, подготовленными специалистами кафедры прежних лет и дополненные молодыми сотрудниками. Подобное разнообразие позволяет индивидуально подходить к выбору изданий для каждой группы в соответствии с ее интересами и возможностями.

Ниже мы приводим одну из возможных классификаций англоязычной периодики в которой представлены ведущие ежедневные газеты широкоформатной и обычной печати. Все они имеют электронные версии, одна из которых платной подпиской. Интересной представляется работа по выявлению различий в подходах к интерпретации одного и того же события в американской и британской прессе с разной политической направленностью. Именно выявление стилистических нюансов в изложении текущих событий будет целью в работе с материалами зарубежных СМИ на занятиях со студентами-историками.

Как видно из таблицы большинство американских изданий имеют леволиберальный уклон, а на Британских островах сильны позиции консервативного блока несмотря на популярность таблоидов. В этой связи знакомство с зарубежной периодикой мы начинаем с такой умеренной прессы из Британии как «TheTimes» и из США - «TheNewYorkTimes».

British			American		
Broadsheet or "quality" (daily)					
(million	Political		(million	Political	

	sales)	interests		sales)	interests
The Telegraph	2,9	Right/conservative	USA Today Polls, first colored	3,0	Left
The Times		Central	The Wall Street Journal international	2,120	Right/conservative
The Financial Times		Left/liberal	The New York Times	1,4	Liberal/Central
The Guardian					
The Independent		Liberal	The Washington Post	0,5	Left, lately a bit right

Middle-market tabloid 3,4 million sales per day	
The Daily Mail	Conservative
The Daily Express	Liberal
The popular tabloid 7 million sales per day	
The Sun	Populism/right
The Daily Mirror	Labor

Студентам предлагается также и самостоятельно классифицировать зарубежные периодические издания по выбранным ими критериям, что будет содействовать развитию навыков исследовательской деятельности.

На первых занятиях мы вводим новую лексику и работаем с дефинициями. К примеру, просим студентов изучить виды газет (national, local, daily, broadsheet, tabloid), рассмотреть участников издательского и печатного процесса (a reporter, the editor, a correspondent, a columnist, the proprietor, sub-editor, publisher, continuity person, critic), а также разобрать структуру газеты (frontpage, supplement, article, headlines).

Особое внимание мы уделяем работе по выявлению различий между такими видами газет как broadsheets и tabloids. К примеру, просим распределить между ними следующие характеристики: slang words, longer Latin-based words, puns (word-based jokes), direct quotes from people, long sentences.

Максимально глубокое погружение в материал перед началом работы с currenteventsпозволит студентам развить навыки критического мышления.

Особенностью работы со студентами экономического и исторического профилей состоит в том, что материалы СМИ могут служить им источниками в написании выпускных квалификационных работ. Рассмотрение текущих мировых событий в ракурсе англоязычной прессы позволяет более взвешенно оценивать ход мировой истории и расширять дискуссионную повестку. Студенты охотно подбирают статьи по своим темам, группируют их и системно анализируют. Именно анализ статей на английском языке составляет основу работы с материалами СМИ. Однако подготовительным этапом к нему является их реферирование, то есть творческий процесс переработки и изложения информации в устной или письменной форме. При этом предлагается использовать стереотипные выражения (however, nevertheless, still, as a result, in particular).

Реферирование обычно состоит из трех блоков. Условно в них входит вводная часть в двух-трех предложениях которой дается общая информация о статье и указывается какой проблематике она посвящена. В основной части приводится основная идея статьи и ее смысловой анализ путем выделения 3-4 ключевых идей. В заключении необходимо выявить позицию автора и дать оценку его трактовке событий с учетом общего толка газеты (левого, правого или центристского).

Введение данного аспекта улучшает не только языковую подготовку студентов и развивает их межкультурную коммуникацию, но и стимулирует к научной самостоятельности. Развитие навыков спонтанного высказывания по проблеме с подкрепленными примерами из текста на иностранном языке входит в круг необходимых инструментов современного исследователя. Выбор периодического издания играет важную роль в формировании устной речевой деятельности. Предложенные издания знакомят студентов с классическими образцами западноевропейской периодики левого, правого и центристского

уклонов. Однако остается пробел, связанной с журнальными изданиями, что имеет перспективные исследовательские горизонты для будущего осмысления.

Ionova E.N.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

**ON WORKING WITH MASS MEDIA MATERIALS TO DEVELOP RESEARCH SKILLS
(FROM THE EXPERIENCE OF WORKING AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY WITH STUDENTS OF
HISTORY)**

Abstract. The article is devoted to experience working with the students who have two profiles – historical or economical education as the first profile and English as the second one. In this connection, approaches to choosing periodicals are pointed out as they are the key official source for students in writing their research works.

Keywords: printed mass media, conservative, liberal, right press.

Квартальнова А.В., Митюшина Н.В.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

ИСПРАВЛЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОШИБОК В ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье поднимается тема о корректировке грамматических ошибок в иноязычной речи учащихся. Перед рассмотрением методов корректировки, дается понятие грамматической ошибки, а также некоторые подходы к ее классификации. Сами методы исправления ошибок рассмотрены с двух сторон: корректировка ошибок в устной речи и письменной. Данное разграничение необходимо, так как методы, применимые, например, в устной речи, неприменимы к речи письменной.

Ключевые слова: грамматика, грамматическая ошибка, типы ошибок, источники ошибок, корректировка ошибок, исправление ошибок.

Вопросы преподавания грамматики иностранного языка были рассмотрены в различных работах по методологии преподавания иностранных языков. Несмотря на это, владение иностранным языком остается на низком уровне: допускаются многочисленные грамматические ошибки, избегается использование грамматических явлений.

Грамматическая ошибка – неотъемлемая часть процесса обучения и может восприниматься как преподавателем, так и школьником как обычное явление. Ошибка помогает выявить пробелы в знаниях и навыках, а также задает направление образовательного процесса, акцентирует внимание учителя на речи учащихся, и при этом побуждает учеников внимательно следить за своей речью.

Ошибки в иностранной речи обучающихся возникают постоянно и являются естественным явлением. Они свидетельствуют о том, что школьники постоянно изучают и используют язык в различных ситуациях. П.Б. Тишулин рассматривает ошибку как «отклонение от нормы или столкновение с чем-либо» [1].

Перед исправлением ошибки преподавателю необходимо ее идентифицировать, иными словами, понять, насколько высказывание корректно

и смог ли учащийся выразить желаемое, например, правильно выбрал время: «My mom cooked for ten years», т.е. теперь она не готовит.

Классификация грамматических ошибок может быть различной. Рассмотрим некоторые из них.

В первую очередь стоит отметить ошибки компетенции и перформанции. Под ошибками компетенции следует понимать столкновение с непонятной или же неизученной грамматической темой, однако важно отметить, что подобные ошибки не могут быть самостоятельно распознаны учениками. Ошибки перформанции – несистемные столкновения, такие ошибки могут быть самостоятельно распознаны учащимися.

Также, ошибки могут делиться на те, которые нарушают процесс коммуникации, и на те, которые ее не нарушают. Главное отличие в том, что во втором случае, когда коммуникация не нарушена, смысл высказывания не искажен и его можно понять.

3. М. Цветкова [2] в своей работе выделяет следующие типы ошибок:

1. ошибки-оговорки;
2. неотработанные ошибки. Основная причина появления подобных ошибок – отсутствие сформированности грамматического навыка, недостаточная отработка или же ее отсутствие. Однако подобные ошибки могут быть исправлены учащимися самостоятельно, при обращении к грамматическому правилу;
3. отработанные ошибки. В данном случае ошибки могут быть вызваны следующими причинами: грамматическое явление: А) непонято, Б) неправильно понято, В) неправильно употреблено;
4. ошибки, возникающие при употреблении нового, еще не изученного грамматического явления.

Дидактические источники ошибок могут быть разделены на две группы:

1. Обучающие действия педагога. Учителю нужно предоставить учащимся такой учебный материал, который будет доступен и понятен каждому ученику. В некоторых случаях, результаты занятий не всегда могут

быть положительны. Например, говоря, что в английском языке глаголы в простом настоящем времени третьего лица единственного числа всегда имеют окончание –(e)s, может спровоцировать ошибки по типу «He doesn't likes rainy weather». Именно поэтому особое значение отводится выбору и представлению материала, так как именно сообщение правила является неотъемлемой частью ориентировочной основы, ведь при отсутствии ее не стоит рассчитывать на положительные результаты, т.к. учащиеся не будут знать правила. Г.Е. Ведель рекомендует придерживаться следующих принципов: порционное сообщение новой информации, последовательность и устранение пробелов в знаниях, то есть устранение пробелов в уже изученных грамматических явлениях [3];

2. Справочные и учебные материалы. Необходимо правильно подбирать учебный материал, поскольку он будет являться источником истинно-достоверной информации для учащихся.

Любая классификация ошибок направлена на возможность сделать определенные методические выводы относительно наиболее эффективных методов предупреждения ошибок и их коррекции. Знание источников ошибок – неотъемлемая часть компетенции преподавателя, поскольку они позволяют выбрать самые эффективные способы не только предупреждения, но и коррекции ошибок в иноязычной речи обучающихся.

Корректировка ошибок является неотделимой частью учебного процесса. В своих работах учащиеся допускают большое количество различных грамматических ошибок, что требует применения различных методов их исправления.

С.А. Чекановой выделены следующие способы исправления грамматических ошибок в письменной речи учащихся:

1. Исправление всех ошибок без исключения. Ошибки могут быть подчеркнуты или обведены, для обращения внимания учащихся, и впоследствии исправлены. Подобный подход может иметь негативное воздействие на обучающихся. Рекомендовано исправлять только ключевые ошибки, чтобы не способствовать снижению мотивации. Иными словами,

прежде чем приступать к корректировке, преподавателю необходимо классифицировать ошибки на серьезные и незначительные, а также объяснить учащимся, каким образом и по какому принципу они оцениваются [4];

2. Исправление ошибок по выбору или по договоренности с учащимися. В данном случае преподаватель с учащимися сами решают, по какому принципу ошибки будут исправляться. Например, необходимо исправить ошибки только по новой пройденной теме, либо же берется целая цепочка тем. Ошибки, которые к теме не относятся, могут быть подчеркнуты, однако при оценивании работы они не учитываются;

3. Выделение ошибок без исправления. Ошибки обводятся или подчеркиваются преподавателем, нередко используют знаковые отметки на полях. Цель учащегося – найти ошибку и исправить ее, а также знать, по какому правилу он действует. Немаловажно отметить, что ошибки могут быть выделены либо все, либо по выбору, т.е. по договоренности с учениками;

4. Подсчет ошибок и их комментирование отдельно от тетради, например, на листе бумаги;

5. Обсуждение типичных ошибок. Типичные ошибки выносятся на доску, учащимся необходимо не только найти ошибки и исправить их, но и привести правило, за счет которого эту ошибку исправили. Данный подход может помочь выработать у учащихся навык находить свои ошибки при самопроверке и исправлять их;

6. Исправление ошибок в парах. Предполагается, что после написания какой-либо работы, проверочной или самостоятельной, в качестве проверки преподаватель может попросить учащихся обменяться тетрадями. В данном случае ошибки исправляются друг у друга, после чего обсуждаются. Несомненным плюсом данного метода является то, что учащиеся не только учатся находить ошибки, но и учатся на чужих ошибках;

7. Исправление ошибок по ключу. Для проверки работ учащиеся получают ключ – т.е. правильные ответы, сверяют свою работу с выданным ключом и исправляют свои ошибки. Подобный метод развивает

внимательность, но и преподавателю необходимо следить за процессом сверки, так как школьники, нередко, ненаблюдательны, и бывает так, что некоторые ошибки остаются не замечены [5].

После корректировки грамматических ошибок, необходим их анализ для получения достоверной картины класса, то есть, результаты работ соотносятся, а также отмечаются разделы, в которых школьники: а) улучшили свои результаты; б) и те, в которых есть пробелы.

При устном ответе, преподаватель может воспользоваться такими приемами корректировки ошибок, как:

- жест. Жесты однозначны, и для каждого отдельного случая нужен свой, «неповторимый» жест, так как он будет закреплён за определенным грамматическим явлением. Так, например, ошибка в употреблении глагола «to be» в прошедшем времени для третьего лица, может быть обозначена, как начертанием буквы «s» в воздухе, так и поднятием одного пальца, предполагая единственное число. Выбор и количество жестов неограниченно, однако при использовании жестов для большого ряда явлений у учащихся может возникнуть путаница;

- использование названия грамматического явления: "tense", "ending",
- дословный перевод: "He put..." «Он кладу?»
- уточнение содержания высказывания: "My father played soccer for ten years". "Does he still play? Have you chosen the tense form correctly?"
- частичный перевод: "I cooked dinner now" - «готовил сейчас?».
- развернутый комментарий. В данном случае преподаватель может использовать как правило, так и дополнительные, нередко контрастные примеры. Как правило, подход с развернутыми комментариями привлекает внимание всего класса, однако подобный подход требует немало времени. К примеру, если ошибка вызвана неправильным выбором времени «I have done my homework yesterday», преподавателю следует сначала рассмотреть время, используемое в предложении, и лишь после перейти к Past Simple, акцентируя внимание учащихся на маркерах времени.

При устном ответе, с указанием лишь на область ошибки, коррекция может быть рассмотрена в двух вариантах: индивидуальная и фронтальная, в зависимости от количества учащихся, совершивших ошибку. Фронтальная форма работы будет уместна, если ошибка была допущена двумя-тремя учащимися, т.е. при корректировке распространенной ошибки. Плюсом подобной работы является то, что исправление ошибок совмещается с предупреждением аналогичных ошибок у остальных учащихся.

Исправление ошибок является неотъемлемой частью обучения. То, насколько эффективно преподаватель может подойти к вопросу корректировки грамматических ошибок, дает направление на успешное овладение грамматическим материалом. Однако для того, чтобы устранить ошибки, необходимо понять, что такое ошибка и как их классифицируют. Лишь после, преподаватель может переходить к следующему этапу – корректировке.

Однако и тут, корректировка может рассматриваться как с устной стороны речи, так и с письменной. Разграничение на устную и письменную речь необходимо с той точки зрения, что методы корректировки грамматических ошибок в письменной речи не могут быть применены в устной, и наоборот. Так, при письме взор учащихся чаще всего направлен в тетрадь, и такой метод, как «жест», утратит свою силу и не будет эффективен, ведь ученики просто его не увидят. В данном случае, чтобы методы корректировки устной речи стали эффективны в письменной, преподавателю необходимо контролировать весь процесс написания учащимися письменных работ, что является не самым удобным способом для преподавателя – появляется невозможность следить за всеми и сразу. Именно поэтому наиболее рационально использовать варианты корректировки ошибок отдельно для устной речи, и для письменной.

Литература

1. Ведель Г.Е. Психология и основы методики преподавания иностранных языков / Г.Е. Ведель. – Воронеж, 1974. – 156 с.

2. Тишулин П.Б., Гордеева Т.А., Дурина О.А. Языковые ошибки и возможности их исправления при обучении иностранному языку // Университетское образование: сб. ст. XVII Междунар. науч.-метод. конф., посвящ. 70-летию образования университета / под ред. В. И. Волчихина, Р. М. Печерской. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2013. – С. 244–246.
3. Цветкова З.М. Советская методика преподавания иностранных языков // Материалы 4-го Междунар. семинара преподавателей русского языка. - М., 1964. - С. 437.
4. Чеканова С.А. Методы исправления ошибок в письменной речи / С. А. Чеканова // Вестник МГИМО-Университета. - 2013. - № 5. - С. 276-278
5. Seligson P. English File Pre-Intermediate, 2005. – 413 с.

Kvartalnova A.V., Mityushina N.V.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

CORRECTION OF GRAMMATICAL ERRORS IN FOREIGN LANGUAGE SPEECH OF STUDENTS

Abstracts. The article raises the topic of correcting grammatical errors in students' foreign language speech. Before considering correction methods, the concept of a grammatical error is given, as well as some approaches to its classification. The error correction methods themselves are considered from two sides: correcting errors in oral and written speech. This distinction is necessary, since the methods applicable, for example, in oral speech, are not applicable to written speech.

Key words: grammar, grammatical error, types of errors, sources of errors, error correction.

Кирилин С.В., Чикина Е.Е.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

СЕМИОТИКА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ В СИСТЕМЕ TEFL (НА МАТЕРИАЛЕ ENGLISH FILE BEGINNER)

Аннотация. В статье рассматривается семиотическая система учебно-методического комплекса English File Beginner, активно используемого в системе TEFL. Описываются типы используемых знаков, синтагматика семиотической системы учебника, его нарративная структура.

Ключевые слова: семиотика, английский язык как иностранный, синтагматика, креолизованный текст, нарративная структура

Данная работа посвящена семиотической структуре учебников английского языка системы TEFL, являющейся одной из наиболее востребованных в мировой практике обучения иностранным языкам. Эффективность данной линейки учебников заставляет посмотреть на них не только как на методический, но и как на лингвистически-семиотический феномен.

Представляется целесообразным рассмотреть семиотику текстов учебников TEFL, рассматривая их в качестве креолизованных текстов. Креолизованный текст – это вариант не линейно построенного текста, а семиотически осложнённого многомерного образования, состоящего из двух частей: вербальной и невербальной, которые связаны на концептуальном, содержательном и композиционном уровнях и соотносятся с существующей национально-культурной традицией. Данный вид текстов отражает не только социальные ценности, идеалы и миропонимания, а так же выступает носителем культуры. Исследование этих аспектов в общей сложности есть социокультурный нюанс усвоения иностранного языка. Креолизованные тексты можно осматривать как новый метод передачи и, что является главным, усвоения лингвокультурной информации [1:448].

При многочисленных анализах определений социокультурной компетенции можно выделить лингвистическую сторону, которая неразрывно

связана с языком. Прежде всего это знание единиц с этнокультурным компонентом семантики (безэквивалентных и фоновых слов, фразеологизмов, пословиц) и умение ими пользоваться. Важна также предметная составляющая, которая непосредственно языком не связана. Это знания о стране изучаемого языка, её географии, истории (например, об основных исторических событиях, об исторических личностях), о современном состоянии страны (политическом устройстве, экономике, социальных отношениях), о достижениях в области науки и искусства, о реалиях, общественных деятелях, месте этой страны в мировом сообществе, мировой культуре, о взаимоотношениях с нашей страной; т. е. согласно определению американского социолингвиста Делла Хаймса, необходимо знание «культурных и социально значимых обстоятельств» [2:281].

Реализация социокультурной компетенции отражена и отражается на семиотике учебный пособий и анализ позволяет выявить социокультурные аспекты картины мира изучаемого языка, создаваемые авторами учебников, являющимися носителями языка.

Подобная картина наблюдается в линейке учебников TEFL. На сегодняшний день существует несколько эффективных и востребованных курсов. Одним из них является учебник К. Лэтем-Кениг и К. Оксенден English File. Материалом данной работы является учебник этой серии English File: Beginner.

Семиотическая система этого учебника прежде всего актуализируется в многообразии знаков и знаковых систем. Рассмотрим какие же из них создают методически эффективную структуру креолизованного текста учебника.

Ч. Пирс во второй половине XIX века выделил три типа знаков: 1) знаки-иконы (или иконические знаки, иногда их называют знаками-копиями, знаками-изображениями); 2) знаки-индексы (индексальные знаки, или знаки-признаки); 3) знаки-символы (символические знаки, или условные, конвенциональные знаки) [4:200]. В учебнике English File: Beginner представлены все типы знаков по Пирсу.

1) Знаки-иконы. Значок видеокамеры, например, указывает на наличие видеоматериалов к данному разделу учебника. Однако, помимо сигнализирующих знаков обращают на себя внимание стилизованные изображения американских актеров, часто фигурирующих в качестве действующих лиц в нарративной перспективе теста учебника.

2) Знаки-индексы. Знаки-индексы естественны для методических целей учебника. Знак-индекс "лупа" сигнализирует, к примету, о том, что с таблицей нужно внимательно ознакомиться, знак "карандаш" обозначает письменные задания.

3) Знаки-символы. символ круга, обозначающий задания на повторения, символом «Say» обозначаются задания на говорение, «Listen»-символ служит сигналом о том, что в данном упражнении нужно прослушать аудио материал, «Read» обозначается задание на чтение.

Особо необходимо отметить такую символическую подсистему как цветообозначения в системе учебника. Цвета оформления создают четкую структуру текста. Главы выделены при оформлении разными цветами. Используются цвета: фиолетовый, красный, синий, зеленый, оранжевый и бирюзовый. Связь темы или раздела с определенным цветом создает семиотическое своеобразие семиотического пространства учебника в целом.

Каждая глава включает в себя два урока: урок А и урок В. В каждом уроке есть три модуля: грамматика, лексика и произношение. В содержании названия модулей вынесены в шапку. Грамматика обозначена, синим цветом, а лексика и произношение черным. Черный цвет в сочетании с картинкой-иконой создает также сложный знак "видеокамера".

Помимо многочисленных знаков и знаковых подсистем обращает на себя своеобразие синтагматики семиотического пространства учебника.

В данном случае под синтагматикой понимается логика развития сюжета т.е. последовательность подачи материала, часто вводимого в сюжетной динамике.

В первой главе ученик знакомится с главными героями Кэрролин и Гарри Грин, место действия - вечеринка и офис. Эти герои и дальше появляются в лексических темах. На них держится связь различных тем и общее сюжетное развитие текста учебника. Ученик узнает базовые фразы знакомства и приветствия. В разделе грамматика вводится глагол *to be*. Таким образом, в логике социокультурной компетенции авторов учебника, начало бытия человека в культуре начинаются с фраз приветствия фразы приветствия.

Во второй главе происходит знакомство со странами и национальностями, а также вводятся числительные от 11 до 100. В логике контекста текста ученики узнают, какой они национальности. Семиотика текста показывает, что после того, как человек представился следующая фраза, согласно видению автором, это идентификация себя со страной и национальностью.

В третьей главе вводится лексика одежды, прорабатывается тема «магазин и покупки» и как вести себя в магазинах, аэропорту. Во втором уроке предоставляется лексика на тему магазин, покупки. Соответственно, после представления и самоидентификации акцент ставится на внешности человека и бытовых моделях поведения.

Четвёртая глава даёт лексику на тему люди и семья. Через разговорную ситуацию ученик узнает новые прилагательные *fast, beautiful, red, good etc.* После самоидентификации и оценки внешности и моделей поведения приходит очередь оценки ближнего круга человека.

В пятой главе вводится лексика по теме еда и напитки. Здесь же в разделе грамматика начинает вводиться время Present Simple. Теперь, когда мы узнали о человеке, мы знакомимся с деятельностью человека.

В шестой главе продолжается практика времени Present Simple. Через прочтение текста ученика знакомят с новой лексикой по теме «работа». Во втором уроке вводится лексика по теме распорядок дня. Таким образом, деятельность человека актуализируется, прежде всего, через работу и в темпоральной перспективе. Последнее важно, поскольку британская и

американская культуры по классификации Э.Холла относятся к монохронным культурам, где графики и распорядок дня играют важнейшую роль в жизни человека.

В седьмой главе вводится лексика по теме «хобби». Ученик узнает о видах хобби и спорта. Соответственно, следующая по важности после работы деятельность человека в рамках социокультурной компетенции авторов учебника - развлечения и отдых, с акцентом на здоровом образе жизни.

В восьмой главе вводятся новая грамматическая конструкция *can, can't*. Ввод модального глагола возможностей тесно связан с темой деятельности человека.

В девятой главе продолжается расширение грамматической базы. Через диалоговую ситуацию ученик знакомится с новым временем Present Continuous. Теперь у ученика расширяются возможности рассказа о различных аспектах деятельности человека.

В десятой главе вводится лексика по теме «отель». Ученика знакомится с тем, как забронировать номер, заказать еду и т.д. С точки зрения грамматики авторы предлагают изучить тему Past Simple. Таким образом, рассказ о деятельности человека смещается в сферу описания собственного опыта, прошлых событий. Обращает на себя внимание, что актуальный опыт с точки зрения авторов учебника - это опыт пережитых развлечений.

Одиннадцатая глава продолжает знакомство со временем Past Simple. Здесь вводятся правильные глаголы. В двенадцатой главе ученика знакомят с неправильными глаголами. Авторы добавляют новое время для изучения Future Simple, что дает возможность рассказать про планы человека.

Таким образом, богатая семиотическая система учебника English File: Beginner содержит все типы знаков, используя их особенности с максимальной методической эффективностью. Однако, более интересной с точки зрения семиотического анализа является нарративная перспектива учебника. Она является производной от социокультурных компетенций авторов учебника, соответственно обладает национально-культурной маркированностью.

Нарративная перспектива учебника обладает двумя функциями - методической и культурологической. Сюжетное развитие семиотического пространства создает эффективную с точки зрения методики модель усвоения языкового материала. Культурологическая функция является проявлением так называемой *Soft Power*, создавая у учащихся матрицы и паттерны поведенческих и аксиологических моделей картины мира, которые создаются посредством семиотической системы текста учебника.

Литература

1. Азимов Э. Г. Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. :ИКАР, 2009 448 с.
2. Пирс Ч. С. Логика как семиотика: теория знаков // Метафизические исследования. СПб.: Алетейя, 1999. Вып. 11. Язык. С. 199-217
3. Hymes D. On Communicative Competence // Sociolinguistics / Eds. by J. B. Pride and J. Holmes. Harmondsworth :Penguin, 1972 P. 269–293.
4. Latham C., Koenig C. Oxeden English File Beginner the 3 rd edition Student's book, 2013

Kirilin S.V., Chikina E.E.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

SEMIOTICS OF EDUCATIONAL-METHODICAL COMPLEX IN THE TEFL SYSTEM (ON THE MATERIAL ENGLISH FILE BEGINNER)

Abstract. The article deals with the semiotic system of the textbook English file beginner, which is actively used in the TEFL system. The authors describe the types of signs used, the syntagmatics of the textbook's semiotic system, and its narrative structure.

Keywords: semiotics, English as a foreign language, syntagmatics, creolized text, narrative structure

Кузьмичева В.А.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

ДИСКУССИЯ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Аннотация: В данной статье рассматривается анализ использования метода дискуссии как способа формирования коммуникативных навыков у учащихся старших классов. Умение вести дискуссию развивает навыки, необходимые для эффективного общения, критического мышления. Применение метода дискуссии на уроке иностранного языка стимулирует учащихся к высказыванию и ведет к естественному развитию спонтанной, неподготовленной речи.

Ключевые слова: дискуссия, неподготовленная речь, методика преподавания иностранных языков

В современной методике преподавания для развития навыка говорения большое распространение получил интерактивный метод «Дискуссии». В обучении английского языка данный метод считается одним из самых часто используемых. Этот прием сочетает в себе несколько задач: во-первых, организация совместной деятельности учащихся, во-вторых, обсуждение вопросов и проблем представленных учителем, в-третьих, нахождение решения и разрешение спорных моментов. Навыки коммуникации в коллективе, а также в реалиях старшей школы очень важны. Методом дискуссии формируются основные навыки для успешной коммуникации на иностранном языке в школе. Основной целью использования данного метода является применение этих навыков на практике, использование речевых умений в реальных условиях и ситуациях, а также развивается умение мыслить, формулировать собственную мысль так, чтобы она была понятна для всех, критически воспринимать получаемую информацию, анализировать и синтезировать ее и извлекать главное, находить аргументы для отстаивания своей позиции и ее обоснования. Многие методисты отмечают, что метод «дискуссии» способен активизировать

речемыслительную деятельность студентов, который способствует развитию навыка говорения и умения мыслить на английском языке.

В процессе использования данного метода достигаются следующие педагогические задачи:

- 1) Формирование коммуникативных умений взаимодействия в группе;
- 2) Развитие языковых навыков а также применение их на практике;
- 3) Развитие интеллектуальных способностей, быстроты мыслительных операций;
- 4) Формирование навыков мыслить на иностранном языке;

Виды и формы дискуссионного общения[1,3,5]:

1. Круглый стол
2. Дебаты
3. Симпозиум
4. Форум
5. Мозговой штурм
6. Судебное заседание
7. Перекрестная дискуссия
8. Учебный спор-диалог
9. Заседание экспертной группы
10. Техника Аквариума

Обучение дискуссионному общению в рамках школьной программы подразумевает под собой скрупулезный подбор вербальных и невербальных средств общения. Кроме того, каждое действие учителя должно быть направлено на решение конкретных задач в рамках школьной программы обучения дискуссионному общению. Наиболее важным в применении метода “Дискуссии” является улучшение и совершенствование коммуникативных навыков учащихся. На формирование и развитие речевых навыков существует множество упражнений. Для учителя важно подобрать упражнения, которые бы базировались на уровне знаний учащихся, упражнения должны быть актуальны для подготовки к дискуссии.

Например: “Прослушайте/прочитайте текст по теме «Поступление в вуз: трудности», осмыслите содержание и используйте полученную информацию для постановки тезисов, освященных в тексте. Составьте микромонолог на основе этих тезисов.”

Другим примером задания может быть следующее: «Сейчас вы примете участие в диалоге, выслушайте партнера, в ответ на его высказывание будьте готовы доказать правомерность утверждения, используйте для рассуждения-доказательства повествование».

Такие упражнения направлены на осмысление учениками информации с целью дать оценку, а проанализировать уже имеющиеся навыки коммуникации учащихся.

Из опыта на практике в общеобразовательной школе мною было проведено упражнение, направленное на формирование коммуникативных навыков для применения их в дальнейшей дискуссии. В 11 классе наиболее актуальной является тема высшего образования и поступления в ВУЗ. Для подготовки к дискуссии по теме “Education” учащимся было предложено следующее упражнение: “Прослушайте/прочитайте текст по теме «Поступление в вуз: трудности», осмыслите содержание и используйте полученную информацию для постановки тезисов, освященных в тексте. Составьте микромонолог на основе этих тезисов.”

«It is difficult to get into university nowadays. There are many candidates for one place. The chaos in the summer, choosing a university, the failures and successes, all this is brought about by differences in living standards and varying standards in the schools. Our system is simply unfair». [3]

Для ясности при выполнении данного задания, в качестве помощи можно выписать лексические единицы по данной проблематике. Это поможет избежать сложностей, вызванных недостаточным словарным запасом.

Это упражнение входит в подготовительный этап подготовки к дискуссии.

Дискуссия, как правило, состоит из трех этапов: подготовительного, основного и этапа подведения итогов. [2]

Подготовительный этап начинается заблаговременно, примерно за несколько дней до самой дискуссии. Ученики за этот период могут повторить лексический материал, вдобавок освежить в памяти грамматику, найти новые речевые клише, для построения красивого и последовательного высказывания. Для того чтобы определиться с темой обсуждения, нужно проанализировать ее актуальность и сопоставить со степенью психологического развития школьников. Тема должна суметь увлечь учащихся, например, выбор будущей профессии, экология, отношения людей, семья, духовный мир человека. Для погружения учащихся в тему дискуссии можно продумать вспомогательные вопросы. Их может быть от 3 до 6 штук.

Нужно обратить внимание на рассадку детей: кругом, в форме замкнутого или открытого квадрата. Нужно учитывать особенности класса и интересы учеников. Должны учитываться и временные рамки, так как некоторые темы могут быть обширны и их обсуждение может длиться неограниченное количество времени.

Цель обсуждения должна быть обозначена до ее начала - это необходимо, чтобы не ввести учеников в заблуждение и чтобы каждый мог представлять, что от него требуется в ходе дискуссии.

К примеру, при организации дискуссии на практике в 11 классе мною была выбрана тема дальнейшего образования и поступления в ВУЗ. Она была рассчитана на 1 урок (40 минут), рассадка учащихся была в форме круга, чтобы каждый мог видеть собеседников.

Основной этап предполагает начало самой дискуссии. Вступление как правило делает учитель, вводя учащихся в процесс обсуждения. Он упоминает основные моменты, которые требуют внимания учеников. Учитель может использовать различные ресурсы для начала дискуссии: демонстрация аудио – или видеоматериала, чтение отрывка статьи или произведения художественной литературы, демонстрация небольшой презентации, которая будет затрагивать

обсуждаемую проблему. Кроме того, вопросы, ставящиеся перед учениками, должны быть обширными и не иметь однозначного ответа, это откроет большое поле для обсуждения.

Время на продумывание ответа учениками должно быть не только ограничено, но и достаточно для составления аргументов для своих ответов и структурирования мысли. Умение обосновать свой ответ является ключевым отличием дискуссии от спора.[4]

Излагать свою мысль нужно кратко и по существу, стараться держаться уверенно, не стесняться, когда дают слово. В дискуссии важно умение принимать противоположное мнение, даже если оно отличается от собственного мировоззрения. Запрещены слова-паразиты, жаргонизмы, оскорбления и повышение тона на других участников дискуссии. Кроме того, важно уметь признать собственную неправоту, если таковая была обнаружена в ходе дискуссии.[6]

Для логичной и структурированной речи нужно делать вводные конструкции, которых предостаточно в английском языке: *in my opinion, from my point of view, on the one hand, on the other hand, firstly, secondly, besides, all in all* и пр. Использование данных речевых «мостиков» поможет сделать любую речь более грамотной и лаконичной.

Во время проведения дискуссии в 11 классе по теме “Education” для начала мною была представлена небольшая презентация с различными вариантами ответа на вопрос “What for do we need Education?”. Ученикам было предложено ознакомиться с вариантами ответов и вынесение их на обсуждение с высказыванием собственной мысли. Некоторые придерживались одного мнения и находили поддержку у одноклассников, некоторые были совершенно другого мнения, но пытались обосновать свою точку зрения, подкрепляя собственным опытом. За каждым мнением следовали аргументы, а также высказывались позиции “против”. Например, для одних было важно в получении высшего образования получение знаний, необходимых для будущей профессии. Это позиция была подкреплена большинством учащихся. Для

некоторых был важен статус, то есть быть человеком с высшим образованием очень ценилось в их семье. Для третьих обучение в высшем учебном заведении являлось некоторым испытанием, в процессе которого можно попробовать себя и понять на что ты способен. Разумеется, трудности, возникающие при высказывании своего мнения на иностранном языке, имели место быть.

В заключительном этапе дискуссии проводится подведение итогов обсуждаемой темы. Для этого можно выдвинуть тезисно основные мысли, озвученные в ходе дискуссии, а также постановка главных выводов, к которым пришли участники в процессе обсуждения. Помимо прочего, творческий подход к данному этапу всегда приветствуется, можно нарисовать плакат, коллаж, схему или презентацию с итогами обсуждения.

Подводя итоги собственного опыта дискуссии на практике в школе, мною были выдвинуты основные мысли обсуждения, на доску были выписаны наиболее важные моменты дискуссии с которыми по завершению беседы мы вместе с учениками попробовали еще раз кратко согласиться или не согласиться.

Таким образом, можно сказать, что метод “Дискуссии” является эффективным для коммуникации между учениками. Подбрав интересную тематику для проведения обсуждения можно добиться успехов в организации совместной коммуникативной деятельности на иностранном языке. В условиях образовательной среды описанная методическая находка может стать незаменимым инструментом развития коммуникативных умений учащихся и повышения интереса к процессу изучения иностранных языков.

Литература

1. Виноградова О. С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием проблемных методов обучения ИЯ на продвинутом этапе специализированного вуза (на материале английского языка). Автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. — Москва, 2003. — 24 с.

2. Гордиенко Н. П., Кузнецова Е. П. Использование дискуссии как метода формирования коммуникативных навыков на старшей ступени обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе // Молодой ученый. — 2015. — № 8. — С. 1112–1114.
3. Морозова, И.Г. Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов // Иностранные языки. Теория и практика - 2016. — № 1. — С. 29.
4. Clark, L.H., Starr, I. S. Secondary and middle school teaching methods. — 6 ed. — N.Y.: Macmillan; Toronto: Collier Macmillan. - 2015. - 48 p.
5. Clark L. H., Starr I. S. Secondary and middle school teaching methods. — 6 ed. — N.Y.: Macmillan; Toronto: Collier Macmillan, 1991. — 522 p.
6. Ur, Penny. Coursebook for language teaching Cambridge University Press. – 2009 – 37 p

Kuzmicheva V.A.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

**DISCUSSION AS A METHOD OF FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS
IN TEACHING ENGLISH IN HIGH SCHOOL**

The work was carried out under the guidance of Koroleva V.V., Doctor of Philological Sciences, associate professor

Abstracts This article examines the analysis of the use of the discussion method as a way of forming communication skills in high school students. The ability to conduct a discussion develops the skills necessary for effective communication, critical thinking. The use of the discussion method in a foreign language lesson stimulates students to utterance and leads to the natural development of spontaneous, unprepared speech.

Key words: discussion, unprepared speech, methods of teaching foreign languages

МОЗГОВОЙ ШТУРМ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В данной статье рассматриваются вопросы практического использования методики мозгового штурма как одной из форм проведения уроков иностранного языка. Мозговой штурм рассматривается как метод педагогической коллективизации, позволяющий учащимся проявить творческую активность, мыслить свободно и открыто.

Ключевые слова: мозговой штурм, мышление, сотрудничество, коммуникация.

На сегодняшний день доказано, что проведение «нетрадиционного» урока повышает мотивацию учащихся в изучении иностранного языка, поскольку именно такой вид деятельности оказывает сильное эмоциональное воздействие на школьников. Исходя из этого факта, учителя внедряют в свои уроки новые современные методики. Мозговой штурм является одной из таких методик и активно используется на уроках иностранного языка. Такой универсальный и практикоориентированный прием отличается генерацией огромного количества идей, которые нацелены на решение актуальной проблемы. Стоит отметить, что реализация мозгового штурма базируется на равенстве, доступности, отсутствии критики, скорости реакции и гибкости мышления. Целью использования данного метода на уроках иностранного языка является создание благоприятного эмоционального фона и эффективное взаимодействие учащихся и учителя в классе.

В процессе использования данного метода достигаются следующие педагогические задачи:

- Активное усвоение учебного материала обучающимися;
- Связь теории с практикой;
- Формирование опыта творческой деятельности по решению нестандартных задач;
- Стимулирование познавательной деятельности и интереса обучающихся;
- Формирование коммуникативных умений взаимодействия в группе;

- Развитие интеллектуальных способностей, быстроты мыслительных операций, концентрации внимания обучающихся[1:37].

Перед проведением урока с использованием методики мозгового штурма учителю необходимо определить:

- Тему, цель и задачи урока;
- Проблемное поле (определить обсуждаемую проблему);
- Общий ход занятия, его этапы и время на каждый из них;
- Критерии и показатели оценки идей, поступивших предложений, предлагаемых путей решения проблемы [2:11].

В осуществлении мозгового штурма и достижении поставленных целей учителю важно создать и поддерживать комфортную рабочую атмосферу, исключать любые проявления критики и оценки, поддерживать интенсивную работу (без длительных пауз, заминок) во время генерирования идей и последующего их анализа и обсуждения.

Кроме того, мозговой штурм как элемент обобщения полученных знаний может также стать своеобразным «трамплином» и помочь в выполнении более сложного задания. Фактически, мозговой штурм успешно применяется при изучении иностранных языков, поскольку он снимает языковой барьер и способствует комплексному развитию творческих и креативных идей.

Кроме того, важным компонентом описанной методики является коммуникация, структура которой базируется на возможности учащихся свободно общаться на иностранном языке и обсуждать предлагаемую проблему. В педагогической практике существует разнообразие заданий, которые позволяют активизировать мыслительные процессы обучающихся путем совместного поиска решения трудной проблемы. Нами были выделены следующие примеры упражнений, которые, на наш взгляд, являются наиболее успешными на уроках иностранного языка как в младшей, так и в средней школе.

- С классическим видом проведения мозгового штурма встречался каждый школьник в течение обучения. Один из вариантов организации работы

на уроке – это деление класса на 2 группы. Одни ребята создают «банк идей», т.е. выдвигают свои предположения по решению какой-либо проблемы и фиксируют их. Вторые же занимаются анализом. Важно отметить, что учителю и обучающимся следует найти что-то положительное в каждой идее и возможно немного подкорректировать или усовершенствовать. Обработку полученных результатов можно провести на отдельном уроке. Такой вид деятельности предназначен для учеников средней и старшей школы.

- Для младших школьников возможен следующий мозговой штурм: сначала учитель показывает учащимся любой предмет. Затем дается несколько минут для того, чтобы подумать о многофункциональности этого предмета. После чего учитель просит учеников поделиться своими идеями. Учителю следует быть готовым к нестандартным ответам, т.к. упражнения такого рода поощряют совместную деятельность и развивают творческое мышление.

- Следующий вид мозгового штурма также предполагает разделение учащихся на группы. Учитель заранее подготавливает рабочий лист под названием «*Rhyme Time / Zeit zum Reimen*». Затем учитель достает секундомер и просит своих учеников придумать как можно больше рифм к каждой группе слов. Наконец, побеждает та группа, у которой больше всего рифм. Данный вид упражнений позволяет, в первую очередь, обратиться к долговременной памяти, где сосредоточен весь лексический багаж, который был изучен в течение курса иностранного языка.

- «Talking Time Bomb / Die sprechende Zeitbombe» - самая любимая разминка для младших школьников. Преимущество этой методики заключается в том, что учителю практически не требуется времени на подготовку. Кроме того, можно практиковать абсолютно все – от рифмы до словарного запаса. Сначала учитель придумывает идею (например, она может быть связана с актуальной темой или же повторять содержимое предыдущих уроков). Затем учитель включает музыку, а учащиеся должны придумать как можно больше слов или словосочетаний на эту тему. В качестве подручного средства учитель может использовать мяч. Когда обучающийся высказал свою идею, он передает

мяч своему товарищу. Условие одно – нельзя повторять то, что уже было сказано. Когда музыка заканчивается, тот, у кого оказался мяч, проиграл. Это упражнение является ярким примером всем известного мозгового штурма.

- Прием «Броуновское движение» может также активно использоваться на уроках иностранного языка. Данный прием предполагает движение учеников по классу с целью сбора информации по предложенной теме, например, отработка новой лексики и закрепление изученных грамматических конструкций. Далее происходит активное обсуждение проблемы. Применяя данный метод, учитель помогает учащимся лучше усвоить материал в игровой форме.

Подводя итоги, следует отметить, что применение метода мозгового штурма, безусловно, является эффективным условием повышения мотивации учащихся, познавательной деятельности, активизации их обучения, а также фактором развития творческих способностей обучающихся любого возраста. Современное обучение должно помогать раскрывать все задатки школьника, развивать внимание к собственным мыслительным процессам. Мозговой штурм позволяет генерировать идеи, используя накопленный опыт учащихся, что в совокупности открывает новые возможности коллективного творчества, не отрываясь от обучения. В условиях образовательной среды описанная методическая находка может стать незаменимым инструментом развития коммуникативных умений учащихся и повышения интереса к процессу изучения иностранных языков.

Литература

1. Мордовская А.В. Интерактивные образовательные технологии в вузе: учебное пособие. - Якутск: Издательский дом СВФУ, 2013. - 106 с.
2. Панфилова А.П. Мозговые штурмы в коллективном принятии решений: учеб. пособие. - М.: ФЛИНТА, 2015. - 318 с.

Lodygina V.V., Zhirkova O.P.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

BRAINSTORMING IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Abstracts. This article discusses the practical use of brainstorming as a form of foreign language lessons. Brainstorming is seen as a method of pedagogical collectivization that allows students to be creative, think freely and openly.

Key words: brainstorming, brainwork, cooperation, communicating.

六书 - ШЕСТЬ КАТЕГОРИЙ КИТАЙСКИХ ИЕРОГЛИФОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу влияния источников и создания иероглифов на обучение китайскому языку в русском ВУЗе. Статья обращает внимание на трудности изучения китайского языка и китайских иероглифов, позволяет русским студентам углубиться в изучение китайского языка с точки зрения источников китайских иероглифов, стремится к решению проблемы изучения китайских иероглифов с помощью китайской культуры и истории, помогает русским студентам понимать китайский язык и, возможно, формировать китайское мышление.

Ключевые слова: трудности китайского языка, китайские иероглифы, обучение русских студентов, источники и создание китайских иероглифов, опыт преподавания.

Основные иероглифы обычно ассоциируются с естественными предметами, а не со сложными формами. Такие иероглифы называются пиктограммами («象形字» xiàngxíngzì). Это один из шести видов китайских иероглифов. Пиктограммы помогают понять взаимосвязь иероглифов и изображений. Для понимания других иероглифов нужны другие подходы.

Понятие «六书» - шесть категорий китайских иероглифов. Можно трактовать «六书» как шесть принципов и методов создания китайских иероглифов. [2:135]

Пиктограммы («象形字»), знаки указательной категории («指事字»), идеограммы («会意字»), фоноидеограммы («形声字»), фонетические заимствования («假借») и иероглифы видоизмененной категории («转注») составляют «шесть категорий» китайских иероглифов, называемых «六书» (буквально «шесть категорий написания»). [2:136]

Изучение только теоретических моментов, конечно, является недостаточным для процессов понимания и запоминания. Целью не является

лишь запоминание студентами понятий и теории. Хорошим стартом для изучения китайских иероглифов будет одновременное ознакомление с китайской культурой. Таким образом, на начальном этапе обучения китайскому языку можно заложить основу на китайские иероглифы и культуры.

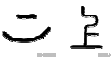
Изучение методики «пиктограмма» в преподавании новых китайских иероглифов помогает создать связь мышления между иероглифами и изображениями для того, чтобы ученики понимали основную структуру формирования китайской мысли.


Стимульными материалами при этом являются иероглифы с более сложной формой или / и пиньинь, древние формы, изображения.


Как уже было сказано, некоторые китайские иероглифы могут прямо отражать постоянные предмета мира. Однако, сложные мысли, идеи и значения невозможно ясно передать только простыми фигурными знаками предмета.


Существуют другие основные иероглифы, они указывают нам простые направления, значения. Либо как сочетания основных иероглифов, ясно выражают смысл»). [1:13]


Например, знаки указательной категории («指事字»): [2:136]

1)  «上» - верх. Указание направления вверх. [4]


2)  «下» - вниз. Указание направления вниз. [4]

3)  «左» - левый. Указанная рука слева. [4]


4)  «右» - правый. Указанная рука справа. [4]

5)  «一» - один. [4]

6)  «二» - два. [4]

7)  «三» - три. [4]

8)  «果» - плод. Плод растет на деревьях.[3],[4]

9)  «立» - стоять. Человек стоит на земле.[3],[4]

Эти иероглифы и их значения не слишком сложны для восприятия.

Кроме этого, еще несколько интересных примеров идеограммы («会意字»):

1) Как узнаем в первом занятии, пиктограммы «日» - солнце, и «月» - луна. А здесь солнце и луна рядом вместе «明», значит, ясный и светлый.



2) В этом иероглифе, «人»- человек, «木» - дерево.

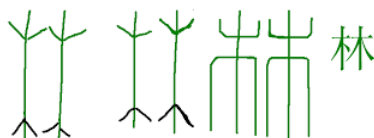
Человек опирается о дерево и отдыхает. Значит, «休» - отдыхать.[3]



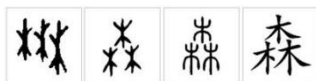
3) «木» - дерево, пиктограммы. [3],[4]



Если два «木» поставить рядом, получается один иероглиф. Что это будет означать? Конечно, много деревьев.



Если поставить рядом три «木», то получим ещё один иероглиф. Он будет означать еще больше деревьев. [13],[4]



Таким образом, знакомимся с двумя китайскими иероглифами:

- «林»- лес или роща. Он создается из две «木»(дерево),
- «森» - густой лес. Он создается из три «木»(дерево).

4) «人» - человек. [3],[4]



Если два человека следуют один за другим, будет иероглиф «从» - следовать за кем/чем.[3],[4]



Если три человека расположены под солнцем, получится иероглиф «众» - толпа или масса.[3],[4]



Если два человека сравниваются или соревнуются, то получится иероглиф «比» - сравнение или сравнивать.[3],[4]



По мнению учащихся китайские иероглифы очень ясно отражают смысл, потому не представляется сложным запоминание иероглифов и их значения. Студенты легко могут вспомнить первоначальный смысл.

Ученики могут создать ясные связи мысли между иероглифами и изображениями и хорошо понимать значения иероглифов. Кроме того, при обучении ученики создают ассоциативные цепочки между иероглифами, изображениями и смыслом. Позже приходит понимание китайского мышления и китайского мироощущения.

Изучение любого иностранного языка дело непростое, оно требует усидчивости, настойчивости и любви к тому, что ты постигаешь. Самая главная сложность заключается в переходе от латинских букв к непривычным и непонятым иероглифам. Сначала они действительно пугают, ведь кажется, что в них нет никакой логики. Но, как и носитель, так и преподаватель китайского языка, долго живущий в России, могу сказать, что такая проблема полностью преодолима. На основании моего опыта преподавания китайского языка и параллельного изучения студентами китайской культуры и истории, с помощью изображений и фигур, создания связей между иероглифами и смыслом, выучить китайские иероглифы представляется возможным.

Таким образом, выявлена связь между иероглифами и изображениями при обучении китайскому языку. С помощью уроков ученики могут создать ясные связи между современными иероглифами, древними иероглифами и первоначальными предметами. Хорошо понимать значения иероглифов, могут создать ясные связи мысли между иероглифами и изображениями. Впоследствии приходит понимание китайского мышления, отражающего мир. На этой основе продолжаем углубленно учиться, овладеваем в совершенстве китайским языком, проводим научные исследования китайского языка, занимаемся любой языковой деятельностью.

Литература

1. Курс китайского языка / под ред. Ян Цзичжоу. - Beijing : Beijing Language and Culture University Press, 2009-2010. - 228 с.
2. Новые горизонты. Интегральный курс китайского языка / под ред. Ивченко Т.А. – Пекин: Educational Science Publishing House, 2012. - 182 с.
3. 说文解字Шовэньцзецзы, Сюй Шэнь. - Цзилинь: Издательство изящных искусств, 2015.

4. 汉典. - Электронный ресурс. Доступ по адресу: <http://www.zdic.net>

Liu Kun

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

SIX CATEGORIES OF CHINESE CHARACTERS

Abstract. The article is devoted to the analysis of the influence of the sources and creation of the characters on the Chinese language teaching in Russian higher education institutions. The article draws attention to the difficulties of learning Chinese and Chinese characters, allows Russian students to delve into the study of Chinese in terms of the sources of Chinese characters, seeks to solve the problem of learning Chinese characters through Chinese culture and history, helps Russian students understand Chinese language and possibly form Chinese thinking.

Key words: difficulties of the Chinese language, Chinese characters, teaching Russian students, sources and creation of Chinese characters, teaching experience.

ПОНИМАНИЕ МНОГОЗНАЧНОСТИ ИЕРОГЛИФОВ И ИЗУЧЕНИИ НОВЫХ ИЕРОГЛИФОВ С ПОМОЩЬЮ ПОНЯТИЯ «КОРЕНЬ»

Аннотация. Статья посвящена анализу влияния источников и создания иероглифов на обучение китайскому языку в русском ВУЗе. Статья обращает внимание на трудности, возникающие при изучении китайских иероглифов, предлагает углублённое обучение китайскому языку с точки зрения источников и создания китайских иероглифов, стремится к решению проблемы изучения китайских иероглифов с помощью китайской культуры и истории, помогает русским студентам понять китайский язык и способствует формированию китайского мышления.

Ключевые слова: трудности китайского языка, китайские иероглифы, обучение русских студентов, источники и создание китайских иероглифов, опыт преподавания.

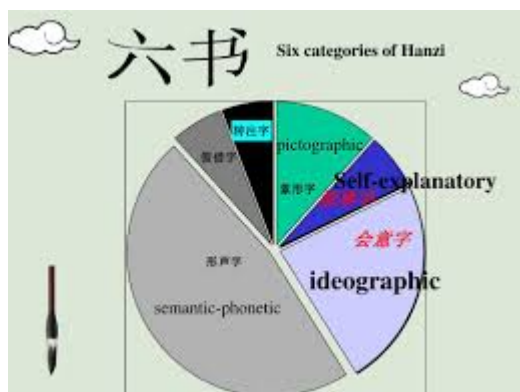
В данной работе рассматривается преподавание новых китайских иероглифов, понимание учениками иероглифов с учетом термина «корень», создание связи между правилами формирования русских слов и китайских иероглифов, с целью того, что ученики понимают китайское мышление с помощью своих родных литературных привычек.

Стимульными материалами при этом являются иероглифы со сложной формой, например, фоноидеогаммы («形声字») и т.д.

На углубленной ступени обучения студенты уже знакомы с понятием «шесть категорий» китайских иероглифов, и осознают, что пиктограммы («象形字») могут прямо отражать постоянные предмета мира; знаки указательной категории («指事字») и идеогаммы («会意字») имеют свои мысли, идеи и значения. Однако в обычной жизни недостаточно использовать только эти иероглифы, чтобы добиться отражения мышления человека. [2:136]

Ниже представлено наглядное сравнение доли каждой группы китайских иероглифов в общей системе иероглифов. Очевидно, что пиктограммы («象形字»), знаки указательной категории («指事字») и идеогаммы («会意字»)

составляют малую часть ото всех иероглифов, существующих в языке. И самая большая группа иероглифов – это фоноидеогаммы («形声字»). [2:136]



Множество слов в русском языке имеют корень, префикс и суффикс. Каждая часть слова играет свою роль, отражая значение, мышление и произношение. Аналогичен этому словообразованию принцип создания китайских фоноидеогаммов («形声字»).

Здесь будет уместен пример: «фоноидеогаммы» - «形声字».

По-русски префикс «фоно» значит «звук» и «произношение». Перевод на китайский «声»; «идеогамма» слово как корень, значит «письменный знак» или «условное изображение», «рисунок, соответствующий определённой идее», перевод на китайский «形». Разумеется, в русском языке можно углубить анализ: «-иде-» - корень «идея», «-о-» - интерфикс, «грамм» - корень «письменный знак, буква», «-а» - окончание. Но в китайских фоноидеогаммах («形声字») два главных элемента уже присутствуют, только «фоно-» («声») и «идеогамма» («形»). [3:11]

Китайские иероглифы - фоноидеогаммы («形声字»), состоят из двух структурных элементов: ключ («形旁») и фонетика («声旁»). Ключ («形旁») - это графема, указывающая на общий смысл иероглифа. Фонетик («声旁») - это

фонетическая графема, указывающая на приблизительное произношение иероглифа. [1], [4]

Следовательно, если известно произношение фонетика, можно предсказать верное произношение новых иероглифов - фоноидеограмм; понимая значение ключа, можно предположить направление значения новых фоноидеограмм. И в начале обучения, и в процессе учебы, студенты могут изучить новые иероглифы через правило фоноидеограммы и легко запомнить иероглифы.

Следующие примеры фоноидеограммы:

тип-1

«请»(qǐng) - пожалуйста, просить, приглашать и т.д. [2,3]

«清»(qīng) - чистый, светлый, чистить, свежий и т.д. [2,3]

«晴»(qíng) - прояснить, проясниться, ясный и т.д. [2,3]

«情»(qíng) - чувство, эмоции, настроение, любовь, любовный и т.д. [2,3]

«蜻»(qīng) - стрекоза. [1]

В этой группе иероглифов, все фонетики являются «青»(qīng), поэтому у 5 иероглифов произношение почти одинаково, только тон различный. И «青»(qīng) является первым фонетиком, который мы выучим.

Далее смотрим ключи этих иероглифов и связываем их со значениями:

- «请»(qǐng), его ключ «讠», значит - слово, слова, речь, язык, говорить. А «请»(qǐng) - пожалуйста, просить, приглашать и т.д. Здесь любое значение если хочется отражать обязательно нужно слова. Поэтому «讠» как ключ у «请»(qǐng). [2,3]
- «清»(qīng), ключ «氵», значит - вода.

- «清»(qīng) - чистый, светлый, чистить, свежий и т.д.

Если нужно что-то очистить, обычно используется вода; чистота - важное качество воды; даже воздух свежее и чище у воды. Вообще, вода несёт миру чистоту.

- «晴»(qíng), ключ «日», как мы узнаем, значит он - солнце.
- «晴»(qíng) - прояснить, проясниться, ясный и т.д. Безусловно, что в ясную погоду светит солнце.
- «情»(qíng), ключ «忄», значит «сердце».
- «情»(qíng) - чувство, эмоции, настроение, любовь, любовный и т.д. Конечно, такие термины связаны с психикой человека. И в древности, и в настоящее время люди считали, что эти чувства или эмоции воспринимаются сердцем.
- «蜻»(qīng) - стрекоза. Его ключ «虫» - насекомое, червяк или пресмыкающееся.

А стрекоза (одно из насекомых), по-китайски, как раз и называется «蜻»(qīng).

В этой группе иероглифов фонетик одинаков, поэтому их вид и произношение сходны. А значения зависят от их ключа. Надо просто понять их значения и запомнить будет несложно.

тип-2

«沐»(mù) - мыться, мыть.

«河»(hé) - река, речной.

«湖»(hú) - озеро.

«洋»(yáng) - океан.

«泡»(pào) - пузырь, пена, волдырь, замачивать, мочить.

В этой группе, все ключи пяти иероглифов одинаковы, как «氵», три точки - вода. То есть значения этих 5 иероглифов все связаны с водой. Но как правильно читать? Их произношения отличаются в различных фонетиках.

«沐»(mù) - мыться, мыть. Конечно, нужна вода обязательно. Его произношение «mù», как фонетик «木»(mù). Хотя мы уже выучили, что «木»(mù) значит «дерево». Но здесь только используют его произношение. Мыться или мыть на китайском называется «沐»(mù). Только если хочется, можно читать «沐»(mù), как дерево под дождем моется. Картинку легко запомнить.

«河»(hé) - река, речной. В речке, конечно, вода. Его фонетик «可»(kě) и произношение «河»(hé) неодинаково, но похоже.

«湖»(hú) - озеро. Его фонетик «胡»(hú), и «湖»(hú) одинаковы.

«洋»(yáng) - океан. Его фонетик «羊»(yáng), произношение с иероглифом тоже одинаково.

«泡»(pào) - пузырь, пена, волдырь, замачивать, мочить. Фонетик «包»(bāo), на «泡»(pào) тоже похож.

С помощью понятия «корень», ученики хорошо понимают китайские знаки иероглифов фоноидеограмм и их черты, ключи и структуры.

Уровень трудности учебы на этом этапе очевидно повышается. Но через несколько недель изучения китайского языка, студенты уже привыкают к китайским иероглифам. Без картин, ученики все еще могут понимать значения и структуры иероглифов, и их правило создания. Ученики могут создать прямые связи между смыслом и иероглифом. Студенты уже начинают понимать китайский язык, и мотивация учёбы далее повышается.

Изучение любого иностранного языка дело не из легких, оно требует усидчивости, настойчивости и, наверно, любви к тому, что ты делаешь. Самая главная сложность заключается в переходе от латинских букв к непривычным и непонятым иероглифам. Сначала они действительно пугают, ведь кажется, что в них нет никакой логики. Но, как носитель языка, так и преподаватель китайского языка, так долго живущая в России, могу с уверенностью сказать, что такая проблема полностью преодолима. На основе опыта моего преподавания, в процессе обучения китайскому языку с подхода китайской культуры и истории, с помощью изображений и фигур, создания связей между иероглифами и смыслами, можно выучить китайские иероглифы.

Таким образом, выявлена связь между иероглифами и изображениями при обучении китайскому языку. Установлена многозначность иероглифов и изучение новых иероглифов с помощью понятия «корень». С помощью уроков, ученики могут создать ясные связи между современными иероглифами, древними иероглифами и первоначальными предметами, могут хорошо понимать значения иероглифов; в состоянии создать ясные связи мысли между иероглифами и изображениями, хорошо понимать значения иероглифов, дальше понимать китайское мышление, отражающее мир; с помощью понятия «корень» ученики хорошо понимают китайские знаки иероглифов фоноидеограмм и их черты, ключи и структуры.

На этой основе возможно углубленное изучение и, в конце концов овладение в совершенстве китайским языком, теоретические исследования китайского языка, а также любая связанная с китайским языком деятельность.

Литература

1. Курс китайского языка / под ред. Ян Цзичжоу. - Beijing : Beijing Language and Culture University Press, 2009-2010. - 228 с.
2. Новые горизонты. Интегральный курс китайского языка / под ред. Ивченко Т.А. – Пекин: Educational Science Publishing House, 2012. - 182 с.
3. 说文解字Шовэньцзецзы, Сюй Шэнь. - Цзилинь: Издательство изящных искусств, 2015.

4. 汉典. - Электронный ресурс. Доступ по адресу: <http://www.zdic.net>

Liu Kun

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

**UNDERSTANDING THE AMBIGUITY OF CHINESE CHARACTERS AND STUDYING NEW
CHARACTERS USING THE CONCEPT OF "ROOT"**

Abstract. The article is devoted to the analysis of the influence of the sources and creation of characters on the teaching of Chinese in Russian higher educational institutions. The article draws attention to the difficulties arising in the study of Chinese characters, proposes an in-depth study of Chinese language in terms of sources and creation of Chinese characters, seeks to solve the problem of learning Chinese characters through Chinese culture and history, helps Russian students understand the Chinese language and contributes to the formation of Chinese thinking.

Key words: difficulties of the Chinese language, Chinese characters, teaching Russian students, sources and creation of Chinese characters, teaching experience.

Макарова А.С. , Митюшина Н.В.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ УСТНОЙ РЕЧИ

Аннотация. В условиях современного мира учителю необходимы методы, которые способствуют оптимизации учебного процесса. Это, в свою очередь, указывает на необходимость поиска средства для создания интереса учащихся к предмету, удержания этого интереса, активизации их познавательной деятельности. В настоящее время в качестве такого средства выступают различные речевые игры, которые более чем уместно использовать на уроках иностранного языка с целью развития умения устной речи у учащихся. В данной статье будут рассмотрены некоторые примеры подобных игр.

Ключевые слова: речевая игра, устноречевые умения, монологическая речь, диалогическая речь, ролевая игра.

Современный учитель иностранного языка использует разнообразные, всевозможные методы и приемы обучения иностранному языку. Часто преподаватели встают перед важным и довольно сложным выбором, какой именно метод применить для достижения наилучшего результата в короткий промежуток времени. Использование игры в учебном процессе является нетрадиционным методом обучения, и скорее, относится к методам, являющимся приятным дополнением к уроку, однако он всё прочнее входит в практику преподавания современного учителя.

Вовлечение учащихся в игровую деятельность на уроке иностранного языка помогает улучшить развитие их умений устной речи на изучаемом языке. Благодаря разнообразию речевых игр и упражнений у младших школьников формируется четкость произношения каждого слова, развивается грамотность, ясность, умение правильно формулировать свои мысли, монологическая и диалогическая речь. Ребенок с хорошо развитой иноязычной речью легко может формулировать и высказывать свое мнение по тому или иному вопросу на иностранном языке.

Рассмотрим несколько примеров речевых игр, которые помогут сформировать у учащихся умения связной монологической речи.

1. Игра «Добро пожаловать ко мне»

Цель: продолжение формирования умений устной речи учащихся по теме «House» на основе описания предлагаемого рисунка.

Задачи: формирование/закрепление грамматического навыка употребления предлогов места в устной речи.

В ходе игры учащимся предлагается картинка комнаты с различной мебелью. Им предстоит описать эту комнату, рассказав, где какой предмет находится. В рамках этого задания будут закрепляться сразу две темы: лексика по теме «My House» («Мой дом»), а также предлоги места.

Для начала, в целях снятия трудностей, учащимся могут быть предложены основные слова под картинкой или на полях. Например, лексика по теме «Room» («Комната»): *a bed, a picture, a table, a chair, a wardrobe, a bookshelf, a box, a rug, a window, a curtain* и так далее; а также предлоги места: *on, under, above, near, on the left/on the right, behind, in front* и так далее. Затем следует отходить от таких «подсказок» и давать возможность учащимся строить высказывание полностью самостоятельно.

Кроме этого, можно в качестве домашнего задания попросить учеников самим нарисовать, предположим, комнату их мечты («Room of my dream») и затем описать ее.

2. Игра «Мой гардероб»

Цель: продолжение формирования умений устной речи учащихся по теме «Clothes».

Задачи: отработка и закрепление лексического навыка по темам «Clothes» и «Seasons».

Представим, что на уроках английского языка ученики изучают тему «Clothes» («Одежда»). Учитель раздает учащимся список предметов одежды и аксессуаров, а также карточки/картинки с временами года. Ученикам предстоит, в соответствии с выданным им временем года, выбрать из списка именно те вещи, которые они будут носить в данный период, а затем

представить свой мини-рассказ классу. Также можно доказывать свою мысль, используя слово «because» («потому что»).

Например: *In winter I am going to wear a warm coat, woolen mittens and a scarf, because it is very cold outside.*

В рамках такого игрового задания ученики не только закрепят изучаемую тематическую лексику, но и повторят уже изученные темы, такие как «Seasons» («Времена года») и употребление слова «because» при аргументации своего мнения.

Совсем необязательно ограничиваться «Временами года», можно также предложить детям порассуждать о том, что они наденут в театр, в поход, в ресторан и так далее.

3. Игра «Мой вчерашний день»

Цель: формирование у учащихся умений связной монологической речи по теме «Activities».

Задача: автоматизация употребления изученных глаголов в прошедшем времени в устной речи.

Данная игра предоставляет хорошую возможность учащимся повторить прошедшее время английского языка (Past Simple). Здесь им потребуется рассказать о том, как они провели вчерашний день (что делали, а что, наоборот, не делали). Чтобы избежать стеснения, неуверенности или, возможно, языкового барьера со стороны учеников, им можно выдать список словосочетаний, которые будут представлять из себя какие-либо действия. Например: *to watch a new film; to read a book; to draw a picture; to tidy up the room; to lay the table; to cook dinner; to walk the dog; to go to school; to do my homework* и так далее.

Как видно, глаголы в данных словосочетаниях представлены в форме инфинитива. Учащимся предстоит в своем высказывании поставить глаголы в нужную форму простого прошедшего времени, учитывая тот факт, что глаголы здесь указаны как правильные (Regular Verbs), так и неправильные (Irregular Verbs). Разумеется, перед проведением такой речевой игры учитель обязан

повторить с учениками данную грамматическую тему и отработать глагольные формы на примере других грамматических упражнений.

Данные игры могут проводиться на основе материала учебника, англоязычных статей из журналов и газет, а также на базе картины или серии рисунков [1;77-79].

Ниже представляю некоторые речевые ролевые игры, которые направлены на формирование и развитие умений диалогической речи у учеников на уроках иностранного языка.

1. Игра «Сценки из шляпы»

Цель: формирование у учащихся умений связной диалогической речи по определенной теме.

Задача: продолжение формирования лексических и грамматических навыков по определенной теме.

Очень полезна для формирований речевых умений так называемая игра «Сценки из шляпы», которая предполагает, что идеи для разговора составляет учитель (на основе ряда уже изученных ранее тем), записывает их на небольшие листочки, кладет в шляпу (или другой емкий предмет), перемешивает и предлагает каждой паре учащихся (допустим, соседям по парте) вытащить один листочек. Далее оба партнера начинают в течение нескольких минут разговаривать на предложенную «вытянутую» тему. Это поможет им внимательно выслушать собеседника по конкретному вопросу, а также высказать свое мнение.

Далее в качестве примера представлены возможные темы для обсуждения на уроках иностранного языка:

- *Advantages and disadvantages of the television;*
- *Influence of the mass media;*
- *Negative sides of the Internet;*
- *Brainwashing through the mass media sites.*

Упомянутые выше идеи связаны с темой «Средства массовой информации». Здесь учащимся будет предложено порассуждать, какие

достоинства и недостатки есть у телевидения, как СМИ влияет на жизнь людей и возможно ли «промывание мозгов» населения с помощью них. Данная тема не из простых, поэтому ее будет уместно использовать на уроках иностранного языка в старших классах.

2. Игра «Шерлок Холмс»

Цель: формирование у учащихся умений связной диалогической речи по определенной изучаемой теме.

Задача: развитие грамматических навыков путем постановки различных видов вопросов.

Данная игра также поможет повторить виды вопросов в английском языке и правила их составления. Одному из учеников предлагается загадать любое существительное (желательно в рамках изучаемой в данный период времени теме), а его собеседнику потребуется задать ряд вопросов, чтобы выяснить, какое слово было загадано. Не рекомендуется постоянно задавать общие вопросы (General Questions), так как ответ на них всегда краткий («да/yes» или «нет/no»), и таким образом речь не будет практиковаться. Следует уделить внимание общим и альтернативным вопросам (Special and Alternative Questions), поскольку ответ на них всегда должен быть полный. Итак, путем расспросов ученик должен попытаться угадать слово напарника.

Представим, что в текущий период на уроках иностранного языка изучается тема «Animals» (Животные). Вот как это может выглядеть:

- *Is this animal big or small?*
- *It's big.*
- *What does this animal eat?*
- *It eats meat.*
- *Does it live in a forest?*
- *Yes, it does.*

И так далее. Затем ученики меняются ролями и продолжают играть.

Во время приведенных выше примеров речевых игр учитель контролирует все происходящее. Он должен ходить по рядам, останавливаться

возле парт, прислушиваться к тому, что обсуждают ученики, и, если у них возникают трудности, то помочь их преодолеть, например, исправить очевидные ошибки или подсказать забытое слово.

3. Игра «Прием у врача»

Цель: формирование у учащихся умений связной диалогической речи и повторение лексики по темам «Parts of body» и «Illnesses».

Задачи: развитие грамматических навыков путем постановки различных видов вопросов, а также закрепление лексических навыков по темам «Parts of body» и «Illnesses».

Это ролевая игра. Предположим, что школьники изучают тему «Части тела» или «Болезни». К доске вызываются два ученика, один будет в роли доктора, который принимает у себя больного и выслушивает его жалобы, а также задает дополнительные вопросы. Другой ученик, пациент, начинает рассказывать врачу, что его беспокоит. Для успешного выполнения такого задания следует повторить необходимую тематическую лексику.

Конечно, локацию и действующих лиц такой игры можно менять в зависимости от изучаемой в данный период времени темы на уроках. Это могут быть темы «В театральной кассе», «Поход в супермаркет», «В туристическом агентстве» и так далее.

Данная игра всецело контролируется учителем: он распределяет роли, дает ученикам наводки относительно их ролевого статуса и ролевого поведения. В случае если учащиеся испытывают трудности при составлении диалога, учитель предоставляет образец, на который им следует опираться.

Поскольку в такой игре будут задействованы всего два ученика из группы, то остальные могут расслабиться и «выпасть» на время из учебного процесса. Во избежание этого учитель может в любой момент остановить «игроков» и спросить любого другого учащегося о том, что только что было сказано. Данный метод позволит удержать внимание каждого ученика на происходящем и включить всех в работу.

Изучая иностранный язык, учащийся должен осознавать, что это не просто школьный предмет, а средство коммуникации, подобное его родному языку, которым он пользуется с рождения. Игры в таком случае создают необходимую мотивацию общения, а также помогают учащимся осознать практическую значимость изучаемого языка.

Литература

1. Бегларян С.Г. Обучающие игры на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе / С.Г. Бегларян // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 77 – 79.

Makarova A.S. , Mityushina N.V.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

THE USE OF THE GAME IN THE PROCESS OF FORMATION OF ORAL SPEECH SKILLS

Abstract. In modern conditions, the teacher needs methods that contribute to the optimization of the educational process. This, in turn, indicates the need to find a means to create students' interest in the subject, to keep this interest, and to intensify their cognitive activity. Currently, various speech games serve as such means, which are appropriate to use in foreign language lessons in order to develop students' oral speech skills. This article will consider some examples of such games.

Key words: speech game, oral speech skills, monologue, dialogue, role-playing game.

Мальгина А.И., Митюшина Н.В.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-МАТЕРИАЛОВ В УРОЧНОЙ И ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье определяется роль интернет-ресурсов в образовательном процессе, анализируется интернет-пространство на наличие материалов для их использования в обучении. Представлены классификации интернет-материалов, положительные стороны их применения в образовательном процессе и сложности, затрудняющие их активное использование.

Ключевые слова: интернет-ресурсы, подкастинг, видеоматериалы, Интернет-материалы.

Одним из самых важных качеств человека как в жизни, так и на рабочем месте является способность приспосабливаться к быстроменяющимся условиям. В рамках активной цифровой трансформации образования, суть которой заключается в достижении необходимых образовательных результатов и движении к персонализации процесса обучения [2, с.30], умение адаптировать материал – одна из самых важных характеристик для учителя. Использование интернет-ресурсов не только может разнообразить образовательный процесс, но и сделать его более доступным для учеников, повлиять на вовлеченность и уровень их мотивации, а также сформировать навык самостоятельной работы [3]. В условиях переизбытка информации у современных детей ослабленное внимание, поэтому сложно контролировать их внимание во время урока или внеклассной деятельности. Также согласно исследованию, проведенному испанскими профессорами Мэри Литзлер и Маргаритой Бакиевой, ученикам больше нравится практиковать английский вне стен образовательного учреждения, так как у них нет надобности обращать внимание только на формальные аспекты языка, таким образом, погружаясь в мир реального. Учитывая этот интерес, учителя могут организовать внеклассную деятельность таким образом, чтобы учащиеся могли и в стенах образовательного учреждения получать удовольствие от изучения иностранного языка [5].

Несмотря на наличие у интернет-ресурсов большого количества положительных сторон, таких, как отсутствие временного ограничения в их использовании, возможность использовать свежие источники с более актуальной информацией, а также выбирать более адаптированный материал и использовать материалы для индивидуализации обучения [4], существует немало трудностей.

Среди них можно выделить:

- разрыв в доступе к цифровым технологиям. Согласно проведенному исследованию, доля школ, имеющих доступ к сети Интернет со скоростью 2 Мбит/с и выше, в 2017 году составляла 60 %, что говорит о том, что всего чуть больше половины средних общеобразовательных школ имели возможность использовать интернет-ресурсы в достаточном объеме [2, с. 78];
- повышение уровня зависимости детей от использования различного рода гаджетов с более раннего возраста;
- неподготовленность преподавателей в связи с компьютерной неграмотностью, так как многие не успевают освоить тот или иной инструментарий;
- потребность в постоянной корректировке использования того или иного ресурса;
- сложность бюрократического процесса: постоянная потребность в утверждении учебного материала приводит к тому, что преподаватели стараются реже экспериментировать с материалом [6].

Современные интернет-ресурсы могут делиться на:

- **Коммуникативные** (блоги, аудиоблоги, видеоблоги, системы мгновенного обмена сообщениями, подкасты).
- **Совместные** (программы для написания и редактирования, виртуальные практические сообщества).
- **Документальные** (блоги, видео блоги, электронные портфолио).
- **Генерирующие** (виртуальные практические сообщества, виртуальные обучающие миры).

- **Интерактивные** (социальные закладки, виртуальные практические сообщества, виртуальные обучающие миры) [6].

Также интернет-материалы можно разделить на:

- видеоматериалы;
- аудиоматериалы;
- материалы для чтения: журналы, газеты;
- ресурсы, используемые для организации работы учителя.

Аудиоматериалы - подкасты

Подкастинг – набирающий популярность вид учебных материалов, с помощью которого у учеников развиваются умения аудирования и говорения на основе аутентичных материалов. Несмотря на то, что использование подкастов ограничено более продвинутым уровнем владения иностранным языком, существует немало плюсов их использования в обучении и внеклассной деятельности:

- **Доступность.** В наши дни в интернете существует большое количество бесплатных источников и что не менее важно, доступ к ним круглосуточный. Их можно слушать по дороге в школу, во время уборки или просто в перерыве между делами.
- **Разновидность.** Подкасты не ограничиваются в теме и на просторах интернета можно найти все, начиная от истории стран и заканчивая современными новостями.
- **Увлекательность.** Чтение постепенно уходит на второй план, так как детям становится сложнее фокусироваться на чем-то одном. Просмотр видео также требует большей сосредоточенности. Подкасты являются отличной альтернативой.

Видео

Видеоматериалы дольше удерживают внимание учеников, а также способствуют более легкому восприятию информации, в том числе на иностранном языке. Даже если ученик не до конца понимает речь, он может понять содержание ассоциативно с помощью видеодорожки.

Примеры интернет-ресурсов с аудио- и видеоматериалами:

- BBC: BBC School Radio, BBC Primary, BBC Secondary, BBC Sounds, BBC Global News Podcast, BBC In Our Time, 6 Minute English, The English We Speak (<https://www.bbc.com/>) – на сайте представлено несколько разделов с подкастами на разные темы, разделы с подробным разбором грамматики, а также интерактивные задания на закрепление пройденного материала.
- Cambridge (<https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/>)
- Randal's ESL Listening Lab (<https://www.esl-lab.com/academic-english/japan-tours/>)
- Puzzle English (<https://puzzle-english.com/>) – просмотр фильмов и видеороликов с двойными субтитрами.
- Lingualeo Джунгли (<https://lingualeo.com/ru/jungle>). На сайте представлены видеоматериалы из разных интернет-ресурсов с возможностью перевода незнакомых слов прямо во время просмотра видео.
- Ello (<https://ello.org/index.htm>) – сборник диалогов по уровням с упражнениями на отработку прослушанного. Онлайн-платформа удобна тем, что под каждым видео указана тема разговора, а также грамматика, которая там отрабатывается.

Youtube каналы:

- BBC Learning English (World Service, Ideas, Stories)
- Freedom Kingdom
- British Council (LearnEnglish Teens, Kids, LearnEnglish)
- Real English
- Easy English
- TEDx Talks
- CrashCourse
- Crash Course Kids
- Kids Learning Tube
- SciShow Kids
- Easy Languages

- English Fairy Tales
- Learn English With TV Series
- The Infographics Show
- TED-Ed

Существует немало интернет-ресурсов, которые являются незаменимыми в организации работы учителя, среди них онлайн-доски, сайты для создания дополнительных в обучении материалов, например, кроссвордов, опросов и др.

- Miro (<https://miro.com/>)
- Microsoft Whiteboard
- Notion
- Conceptboard (<https://conceptboard.com>)
- EdPuzzle (<https://edpuzzle.com>)

Также немаловажно разнообразить способ контроля уровня освоения грамматики, лексики и других аспектов языка: онлайн-тесты, викторины, карточки, кроссворды и прочее:

- Kahoot (<https://kahoot.it/>)
- Quizizz (<https://quizizz.com/>)
- Quizlet (<https://quizlet.com/>) – можно создавать карточки для запоминания слов. Помимо привычных заданий на запоминание слов, там также присутствует функция отработки правописания. Сервис удобен тем, что на нем можно отслеживать прогресс учеников.
- Биоуроки (<https://biouroki.ru/>) – создание кроссвордов.
- Wordwall (<https://wordwall.net/ru>) – создание интерактивных мини-игр и интерактивных упражнений.
- Wizer (<https://wizer.me/>) - создание интерактивных учебных материалов.
- ESL Discussions (<https://esldiscussions.com/>) – сборник вопросов для практики говорения.

- ESL Collective (<https://en.islcollective.com>) – сборник учебных материалов на отработку грамматики и лексики, а также тематических видео с элементами квиза.
- The Internet TESL Journal (<http://iteslj.org/>) - сборник вопросов для практики говорения.
- SuperTeacherTools (<https://www.superteachertools.us/#>) – сайт, с помощью которого можно создавать вращающееся колесо, которое удобно использовать во время практики устной речи.

Журналы и газеты можно использовать в обучении в качестве материала для отработки умений чтения. Работа может проходить как в классе, так и дома. На основе прочитанного учитель может составить задания разной направленности в зависимости от желаемого результата [1].

- Mail Online (<https://www.dailymail.co.uk/home/index.html>)
- The Telegraph (<https://www.telegraph.co.uk/>)
- Independent (<https://www.independent.co.uk/>)
- The Times (<https://www.thetimes.co.uk/>)
- Daily Record (<https://www.dailyrecord.co.uk/>)
- The Spectator (<https://www.spectator.co.uk/>)
- The Guardian (<https://www.theguardian.com/international>)
- BBC News (<https://www.bbc.com/news>)
- The New York Times (<https://www.nytimes.com/>)
- New York Post (<https://nypost.com/>)
- Fox News (<https://www.foxnews.com/>)
- The Washington Post (<https://www.washingtonpost.com/>)
- USA Today (<https://www.usatoday.com/>)
- News In Levels (<https://www.newsinlevels.com/>) может использоваться учащимися разных уровней, так как на сайте представлены новости трех уровней сложности.
- Breaking News English (<https://breakingnewsenglish.com/>) – новости по уровням.

Интернет-ресурсы предоставляют большие возможности как педагогам, так и обучающимся. Они способствуют формированию коммуникативных навыков, так как у обучающихся появляется больше возможностей проявить свои способности в коммуникации на иностранном языке. В результате этого им проще преодолеть языковой барьер, стеснение в общении на неродном языке. Интернет-ресурсы не могут являться единственным материалом, на котором строятся как языковые, так и внеурочные занятия, но они могут быть отличным дополнением. Именно интернет-материалы могут разнообразить и оживить занятия, а также быть полезными при анализе их результативности и определении процента вовлеченности учеников в ту или иную деятельность. Выявив наиболее результативные формы активности, учитель может сделать интернет-ресурсы мощным инструментом в обучении, дополняя традиционные методы обучения. Принимая во внимание развитие цифрового пространства в Российской Федерации, а также наличие огромного количества интернет-материалов, способных стать дополнением в процессе обучения иностранному языку, стоит отметить, что их использование играет все большую роль в современном образовательном процессе.

Литература

1. Бабаджан, С.С. Роль газеты при обучении английскому языку и методы работы с газетным материалом // Вестник Пермского университета, - 2009. - № 5. - С. 44-48.
2. Кузьминов, Я. И. Фрумин И. Д, Российское образование: достижения, вызовы, перспективы / Я.И. Кузьминов, И.Д. Фрумин // Издательский дом Высшей школы экономики Москва, 2019 – С. 30, 78.
3. Строкань, В. И. Актуальность использования интернет-ресурсов в обучении иностранному языку // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – No S8. – 0,4 п. л. - [электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-ispolzovaniya-internet-resursov-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 01.12.2021 15:11).
4. Kerr, S.T. Why we all want it to work: Towards a culturally based model for technology and educational change // British Journal of Educational Technology. 2005. Vol. 36. No. 6.

5. Litzer, M. Students' Out-of-Class Activities for Practicing English as a Foreign Language: A Log Study / M. Litzer, M. Bakieva, - [электронный ресурс]. - DOI: 10.17354/ijssNov/2017/

6. McGee, P. Wikis and Podcasts and Blogs! Oh, My! What Is a Faculty Member Supposed to Do? / P. McGee, V. Diaz // EDUCAUSE Review, vol. 42, no. 5 (September/October 2007): p. 28–41.

Malgina A.I., Mityushina N.V.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

THE USE OF INTERNET MATERIALS IN CLASS AND EXTRACURRICULAR FOREIGN LANGUAGE

WORK

Abstract. The article defines the role of Internet resources in the educational process, analyzes the Internet space for the availability of materials for their use in education. Classifications of Internet materials, the positive aspects of their use in the educational process and the difficulties that hinder their active use are presented.

Key words: Internet resources, podcasting, video materials, Internet materials.

Мамедова С. Р.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Работа выполнена под руководством Жирковой О.П.,

канд. пед. наук, доц.

Аннотация. В статье раскрываются основные пути формирования лексического навыка на уроке немецкого языка в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: методика, немецкий язык, формирование, лексика, лексический навык, аутентичный материал, лексическая игра, современные технологии

Изучение любого языка представляет собой комплексную работу над всеми аспектами языка и видами речевой деятельности. Базой немецкого языка, как и любого другого, являются лексика и грамматика. Овладение лексическим навыком является важнейшей и главенствующей целью речевой деятельности: в чтении и аудировании, в письме и устной речи. Такая неразрывная связь с каждым компонентом урока связана с основной задачей изучения иностранного языка – пополнением словарного запаса. Знание перевода слова на родной язык ещё не является овладением лексическим навыком. Он подразумевает систематизированную работу не только с отдельным словом, но также с тематическими и семантическими группами, его употреблением в контексте и со способами словообразования.

Как утверждает А.А. Леонтьев навык употребления родного языка учащимся предоставляет ему возможность «успешно реализовывать коммуникативную функцию языка и на новом языковом материале» [1:32]. И.Л. Бим отмечает что, словарный запас учащегося должен находиться в «мобилизационной готовности к употреблению» [2:153]. Педагогу же достаётся ответственность устранения его забывания.

Одной из эффективных методик при обучении немецкому языку является использование на уроках современного аутентичного материала. В первую

очередь, он подразумевает усвоение нового лексического материала в более короткий срок. Таким материалом может быть иноязычная песня. Необходимо отметить, что песня может воздействовать на эмоциональную сферу ученика, от чего зависит и влияние на память (к примеру, новое сообщение в рифмованном виде чаще всего усваивается в разы легче). Можно вспомнить мнение И. А. Зимней на этот счёт: «в текстах с упорядоченным и целенаправленным видом представлены языковые средства и способы формирования и формулирования мысли, что позволяет их эффективно использовать при обучении лексике» [3:223]. Преимуществом песенного материала является его возможность применения на всех этапах урока по немецкому языку, но в соответствии с поставленной методической задачей. От нее и от цели урока, также будет зависеть последовательность работы над аутентичным материалом. Критерии отбора песен весьма логичны: они должны соответствовать уровню обучения, тематическому планированию и, естественно, музыкальным предпочтениям учащихся.

Следующим эффективным способом запоминания новых слов является лексическая игра. В отличие от аутентичного материала, игра помогает учащимся сосредоточиться только на лексике, разобрать её в реальных ситуациях и живом общении, подразумеваю при этом групповую или командную работу. В итоге все ученики индивидуально запоминают слова, но одновременно и помогают друг другу. Лексическая игра не носит развлекательный характер, хотя детям намного проще и интереснее именно так получать новую информацию. Что касается критерия отбора лексических игр на урок, то они также объяснимы. Во-первых, важную роль играют задачи и цели урока иностранного языка. Во-вторых, это уровень знания немецкого языка класса или группы. В-третьих, это сами лексические единицы, то есть их характер. При организации игровой деятельности педагог должен заранее ограничить её временем. Например, при введении и первичном закреплении лексики, игре можно отвести в среднем 15 минут. На последующих занятиях это уже будет занимать гораздо меньше времени (5-7 минут). Нужно прибегать

к игровой деятельности не так часто, так как это может утомить детей. Примером одной из таких игр может послужить лексическая игра «Домино» для 4 класса по теме: «Kleidung», используемая для прочного запоминания новых слов. Педагог делит класс на две группы и раздает каждой карточки. Один учащийся начинает игру, называя ту одежду, которая попала ему. Например, «ich habe einen Schal und eine Mütze in meinem Kleiderschrank». У того ученика, у которого совпадает хоть одна одежда говорит те же самые слова. Побеждает тот, кто быстрее «избавляется» от всех карточек.

Педагог при введении и закреплении лексики должен учитывать существующие новые методы и подходы, которые концентрируются на слове, не как на отдельном объекте, а на его взаимосвязи с другими словами рядом. В соответствии с ФГОС, компетентность будет реализована только в комбинации как активных, так и интерактивных способов проведения учебного процесса вместе с внеклассной деятельностью. Благодаря изучению психологической и педагогической литературы было выяснено, что внедрение информационных технологий формирует личность учащихся, развивает в них мотивацию и желание работать самостоятельно, а также развивает системное, алгоритмическое и творческое мышление [4:257].

Данный путь формирования лексических навыков может быть рассмотрен как интерактивный подход – наиболее уместный в современном образовательном пространстве. Он помогает отвечать условиям и запросам общества, который требует от школы, в первую очередь, обучение социально полезным знаниям и убеждениям, формирование характера и нахождение себя в бурно развивающемся обществе и опыт поведения.

Google-инструменты, такие как Youtube, GoogleArts&Culture, GoogleTalk, GoogleMeet, Panoramio владеют широким и богатым спектром, который помогает реализации любых методических целей и задач педагога. Популярным среди них является особенно в период пандемии и дистанционного обучения GoogleMeet, где педагоги могут всегда поддерживать связь со школьниками. Что касается лексической стороны, то Youtube

представляет множество обучающих и информирующих видео с носителями языка для обучения с любым уровнем знаний. Преимуществом видеохостинга является наглядность произносимой речи: пока учащиеся смотрят видео, они также видят слова с помощью субтитров, что способствует зрительному запоминанию лексики в контексте, то есть ознакомление с реальной ситуацией происходит по аудитивному и визуальному каналам одновременно. Огромной возможностью при изучении новых слов является использование текстовых документов, таблиц и диаграмм сервиса Google, которые помогают систематизировать слова по тематическим и семантическим группам. Тем самым с помощью Google-инструментов происходит индивидуализация процесса овладения лексическим навыком и повышения интереса и мотивации изучения конкретного объема слов.

Таким образом, лексика является наиважнейшим элементом при изучении немецкого языка. Для овладения лексическим навыком применяются различные методы и подходы, благодаря которым освоение новой информации даётся легче и доступнее. Они повышают мотивацию учащихся, делают процесс обучения насыщенным и занимательным.

Литература

1. Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку/ И.Л. Бим. - М.: Просвещение, 1998.
2. Галкина Л. С. Применение сетевых сервисов Google в учебном процессе // Сибирский педагогический журнал, 2012. №3. С. 257-261.
3. Зимняя И.А., Психология обучения иностранным языкам в школе, Москва: Просвещение, 1991 – 222 с.
4. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические сочинения / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983.

Mamedova S. R.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

WAYS OF FORMING A LEXICAL SKILL IN A GERMAN LESSON

The work was carried out under the guidance of Zhirkova O.P., candidate of pedagogical sciences, associate professor

Abstract. The article reveals the main ways of forming a lexical skill in a German language lesson at a secondary school.

Keywords: methodology, German language, formation, vocabulary, lexical skill, authentic material, lexical game, modern technologies.

Михайлова Е.В.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

ОНЛАЙН-СЕРВИС КАНООТ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАДАНИЙ СТУДЕНТАМИ ВУЗА ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В данной статье рассматриваются варианты использования платформы Kahoot при изучении немецкого языка в вузе. Особое внимание уделяется самостоятельному составлению квизов студентами, рассматриваются преимущества и недостатки использования данного метода в рамках высшего образования.

Ключевые слова: Kahoot, квиз, изучение немецкого языка, самостоятельное составление заданий, мотивация, высшее образование.

Цифровые технологии прочно вошли в образовательную среду, и в настоящее время невозможно представить урок иностранного языка без применения мобильных устройств, различных приложений и цифровых платформ. Их использование позволяет студентам улучшать как совместное, так и индивидуальное обучение, особенно в тех случаях, когда нужно повторить или просмотреть пройденный материал вне занятия. Цифровые технологии также помогают осуществлять так называемое мультиперспективное обучение на нескольких уровнях, позволяют получать обратную связь независимо от времени и места и способствуют развитию сетевого взаимодействия обучающихся [1:10-11].

При этом изучающие иностранный язык должны обладать медиакомпетентностью, которая необходима не только для того, чтобы учащиеся могли использовать предлагаемые в классе технические средства обучения; она является ключевой компетенцией для участия в жизни общества и включает в себя другие важные аспекты: информационную и медиаграмотность, цифровую коммуникацию и сотрудничество, создание цифрового контента, ответственное использование цифровых медиа, решение проблем при помощи цифровых средств [2:171].

Достаточно популярной на данный момент является интернет-платформа Kahoot для создания тестов и викторин в игровом формате. В бесплатной базовой версии викторина представляет собой игру с вопросами с множественным выбором (Multiple-Choice-Fragen) и вопросами типа Richtig / Falsch, где по итогам викторины автоматически определяется победитель. Баллы начисляются не только за правильный ответ, но и за скорость выбора правильного ответа. Для создания соответствующей атмосферы, как, например, на телевизионных шоу-викторинах, есть дополнительная опция подключения спецэффектов или музыки.

На платформе можно найти нужную готовую викторину, созданную другими пользователями. Например, издательство Klett-Verlag [3] разработало большое количество викторин к своим учебным пособиям по разным уровням обучения, а также некоторым лингвострановедческим темам, которые можно использовать при обучении немецкому языку независимо от конкретного учебника, ориентируясь на программу обучения. Однако преподаватели могут самостоятельно, создав аккаунт, составить свои собственные квизы, ориентируясь на преподаваемый материал и уровень владения языком своей группы.

Филипп Вампфлер выделяет 7 способов (сценариев) интегрирования Kahoot в образовательный процесс: языковое тестирование, опрос терминологии, так называемый «слепой кахут» (Blind Kahoot) для введения новой темы, созданные учащимися квизы как учебный материал, как составная часть стационарного обучения (Lerntheke) с дифференцированными по уровню заданиями, вопросы викторины для отражения общего мнения класса или группы, вопросы квиза для ввода в проблемно-диалоговое обучение [4:3-7].

Нас заинтересовал сценарий, согласно которому учащиеся самостоятельно создают свои квизы. Закономерно возник вопрос – что может измениться в уроке немецкого языка? Повысится ли мотивация студентов, интерес к предмету? Изменится ли эмоциональная атмосфера обучения? Будут ли студенты более активными?

Интересными, и вполне ожидаемыми, оказались результаты небольшого эксперимента, который проводился в нескольких группах бакалавров, изучающих немецкий язык в качестве первого иностранного языка, по различным аспектам языка и на разных уровнях владения языком.

Группа второго курса занималась разработкой заданий по пройденной теме „Konjunktiv I in der indirekten Rede“, которая рассматривалась как подготовка к контрольной работе. В группах по 3 человека студенты получили домашнее задание создать один кахут по теоретическим вопросам, другой с упражнениями на применение изученной временной формы (рис.1). На занятии

были проведены обе викторины, затем написана контрольная работа.

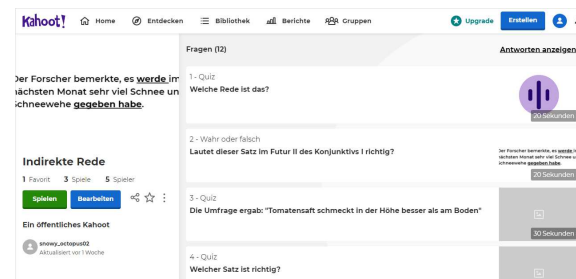
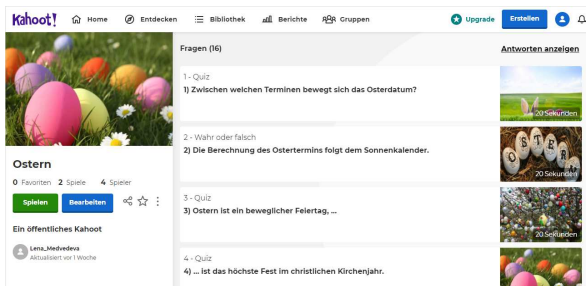
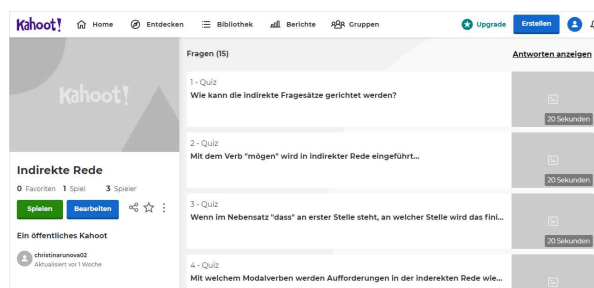


Рис.1 Скриншоты Kahoot

Группа студентов 4 курса начала изучать лингвострановедческую тему „Ostern in Deutschland“. Они также были поделены на мини-группы по 3 человека, каждая из которых получили в качестве домашнего задания определенный текст по теме и должна была продумать задания в форме викторины по содержанию и активному словарю (рис.2). На следующем занятии были проведены викторины, обсуждены тексты, затем в новых так называемых вихревых группах (Wirbelgruppen) студенты обменялись основной информацией из текстов.



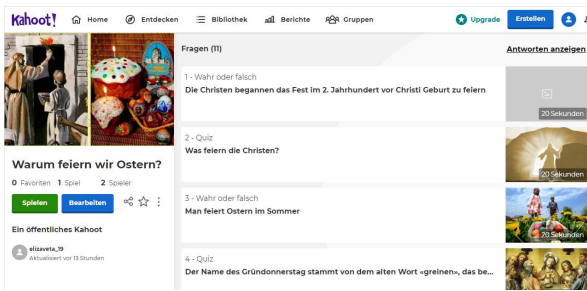


Рис.2 Скриншоты Kahoot

Проведенное анкетирование студентов показало, что большинству понравился такой формат работы, они считают его эффективным не только при подготовке к проверочным работам, но и при спонтанных беседах по заданной тематике. К недостаткам они отнесли небольшой набор вопросов в квизе, некоторым студентом, кто впервые работал с ресурсом Kahoot, далось сложно составление самих заданий, т.к. на это потребовалось достаточно много времени, но позитивным моментом были полученные результаты. Составленные самостоятельно задания позволяют студентам более продуктивно работать, скорость выполнения последующих заданий немного увеличивается и уменьшается количество возможных ошибок, не требуется дополнительное обращение к материалам по теме. Студенты более активны, учебная атмосфера доброжелательная.

Как было упомянуто выше, составление квизов студентами можно применять не только при обучении практике речи, но и грамматике. Предположительно тот факт, что студенты перед составлением викторины должны повторить необходимый учебный материал, является основной причиной улучшенных результатов в последующих контрольных заданиях. Также использование кахутов может быть многократным, что позволяет в игровой форме несколько раз повторить, например, кажущийся скучным грамматический материал.

В заключении следует подчеркнуть, что использование интернет-платформ актуально особенно в настоящее время, когда активно развивается онлайн-образование, предполагающее работу не только со стандартными

формами обучения, но и широкое использование цифровых технологий в преподавании иностранных языков в вузах.

Литература

1. Rösler D., Würffel N. DLL 05: Lehr- und Lernmedien. Fort- und Weiterbildung weltweit. - Ernst Klett Sprachen, Stuttgart, 2020
2. Schüller L., Bulizek B., Fiedler M. Digitale Medien und Inklusion im Deutschunterricht. Grundlagen und Hilfen zur Planung und Vorbereitung. - Münster-New York, Waxmann Verlag GmbH, 2021
3. Sprachbrücken bauen. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. - Электронный ресурс. Доступ по адресу: <https://www.klett-sprachen.de/digitales/quizfragen-fuer-kahoot/daf-daz/c-2788>
4. Wampfler P. Kahoot im Deutschunterricht - Einsatzszenarien und eine didaktische Analyse. - MiDU - Medien Im Deutschunterricht, 1-19, 2020 – [Электронный ресурс] <https://benelux.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/286/277>

Mikhailova E.V.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

KAHOOT ONLINE SERVICE FOR CREATING INTERACTIVE ASSIGNMENTS FOR UNIVERSITY STUDENTS WHEN STUDYING GERMAN

Abstracts. This article deals with the use of the Kahoot-platform for studying German in higher education. Particular attention is paid to students' independent compilation of quizzes, advantages and disadvantages of using this method within higher education are discussed.

Keywords: Kahoot, quiz, studying German, self-designed tasks, motivation, higher education.

Лысова Е. Б. , Мурышкина А. И.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

ПЕРСПЕКТИВЫ УЛУЧШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ В 11 КЛАССЕ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматриваются перспективы обучения аудированию на уроках английского языка в 11 классе с использованием заданий УМК “Rainbow English” О. В. Афанасьева, И. В. Михеева, а также дополнительных источников, взятых в открытом доступе в сети Интернет.

Ключевые слова: навык аудирования, перспективы, английский язык, эффективность.

Аудирование является важным компонентом устной речи, который обеспечивает возможность передачи информации на иностранном языке. Аудирование служит отличным инструментом для овладения лексикой и разнообразными грамматическими структурами изучаемого языка. Однако в настоящий момент данному виду речевой деятельности в школе уделяется мало количество времени. Это мешает учащимся на достаточном уровне слышать и понимать собеседника. Учащимся рекомендуется уделять до 25 минут на прослушивание аудиозаписей во время урока [1], однако в действительности нами было отмечено, что аудированию часто уделяют не больше 7 минут, что может отрицательно сказаться на языковой подготовке школьников.

Во время нашей учебной практики мы заметили, что существует дисбаланс в распределении учебного времени между различными аспектами учебной деятельности на уроках английского языка в 11 классе. Аудированию на уроках уделяется не более 5-7 минут, 10 минут уделяется письменным заданиям, примерно по 10 минут уделяется на чтение текстов и на практику устной речи. Именно поэтому нами была поставлена цель провести опытное обучение для того, чтобы изучить перспективы внедрения дополнительных заданий на аудирование в старших классах. Было проведено вводное тестирование с целью выявления уровня сформированности навыка

аудирования у учащихся 11 класса средней общеобразовательной школы №16 города Владимир.

Преддипломная практика проходила в группе из 10 учащихся, в которой было 5 девушек и 5 юношей. Методом наблюдения было установлено, что успеваемость в группе находится на среднем уровне, большая часть группы заинтересована в проведении урока английского языка и без особых трудностей выполняет представленные задания. Для того, чтобы выявить уровень сформированности навыка аудирования у десяти учащихся, им было предложено выполнить самостоятельную работу.

Данная работа состояла из четырёх упражнений на аудирование разного уровня сложности. В первом упражнении учащимся необходимо было выбрать из пары слов одно прозвучавшее слово. Во втором упражнении нужно было вписать пропущенную сокращённую форму, которую учащиеся услышали. В третьем задании необходимо было прослушать диалог и после него ответить на вопросы по содержанию. И в последнем задании учащиеся должны были вписать пропущенные слова в процессе прослушивания текста. Максимальное количество баллов, которое могли набрать учащиеся за первую работу – 33 балла. На выходе мы получили результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Результаты первой самостоятельной работы до внедрения дополнительных заданий на аудирование.

№	Учащийся	Количество полученных баллов
1	Учащийся 1	33
2	Учащийся 2	32
3	Учащийся 3	27
4	Учащийся 4	15
5	Учащийся 5	16

6	Учащийся 6	26
7	Учащийся 7	25
8	Учащийся 8	22
9	Учащийся 9	25
10	Учащийся 10	26

Проанализировав полученные результаты, можно сделать вывод о том, что навыки аудирования у испытуемых находятся на среднем уровне (всего один учащийся набрал максимальное количество баллов), лишь 4 учащихся (40%) набрали выше 25 баллов. Общий балл составил 24,7.

В результате было принято решение следующие 4 недели посвящать как минимум 15 минут в течение урока аудированию. Использовались задания, взятые из учебника 11 класса “RainbowEnglish” О. В. Афанасьева, И. В. Михеева, так как данный учебник характеризуется хорошими заданиями на аудирование к каждому отдельному уроку, а также: учебник “Tactics for Listening. Second Edition” Jack C. Richards, сайты “ESL Cyber Listening Lab” [2], “English Club” [3], «Российская электронная школа» [4], “Listen a Minute” [5], “British Council” [6] и предварительно составленные вопросы к видео Ted-Ed на платформе YouTube.

Использовались задания, где учащимся был предложен множественный выбор, задания с пропущенными словами и словосочетаниями, упражнения с ответом на вопрос после прослушанного текста, на распознавание сокращённой формы слов в связной речи, задания на прослушивание минимального ряда слов с выбором слова в соответствии со сказанным, «верно-неверно» и другие.

Представленные учащимся задания направлены на дальнейшее формирование навыка аудирования, а также умение понимать услышанное. Вариативность упражнений способствовала развитию навыков восприятия иноязычной речи. Задания во время урока были построены в порядке от простого к сложному, учащиеся не были против предложенной им работы и с

готовность выполняли упражнения, хотя периодически и возникали трудности. В процессе опытного обучения стал заметен рост навыков аудирования у трёх учащихся. Особое вдохновение школьники данной группы получали от безошибочного выполнения какого-либо задания, что случалось не редко.

Спустя четыре недели для подтверждения эффективности дополнительной работы над навыками аудирования учащимся была предложена самостоятельная работа с заданиями, аналогичными первой. Максимальное количество баллов, которое можно было получить – 33. Результаты второй самостоятельной работы учащихся представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты второй самостоятельной работы после внедрения дополнительных заданий на аудирование.

№	Учащийся	Количество полученных баллов
1	Учащийся 1	33
2	Учащийся 2	32
3	Учащийся 3	30
4	Учащийся 4	16
5	Учащийся 5	18
6	Учащийся 6	28
7	Учащийся 7	28
8	Учащийся 8	26
9	Учащийся 9	28
10	Учащийся 10	29

Итак, анализируя полученные результаты, можно сказать, что работа по внедрению дополнительных заданий на аудирование оказалась эффективной для данных учащихся. 8 школьников (80%) улучшили свои показатели, такое же количество набрало больше 25 баллов. Только один учащийся набрал максимальное количество баллов (100%). Общий балл составил 26,8. За четыре недели общий балл группы поднялся на 2,1 балла. Отдельный рост каждого учащегося можно проследить в рисунке 1.

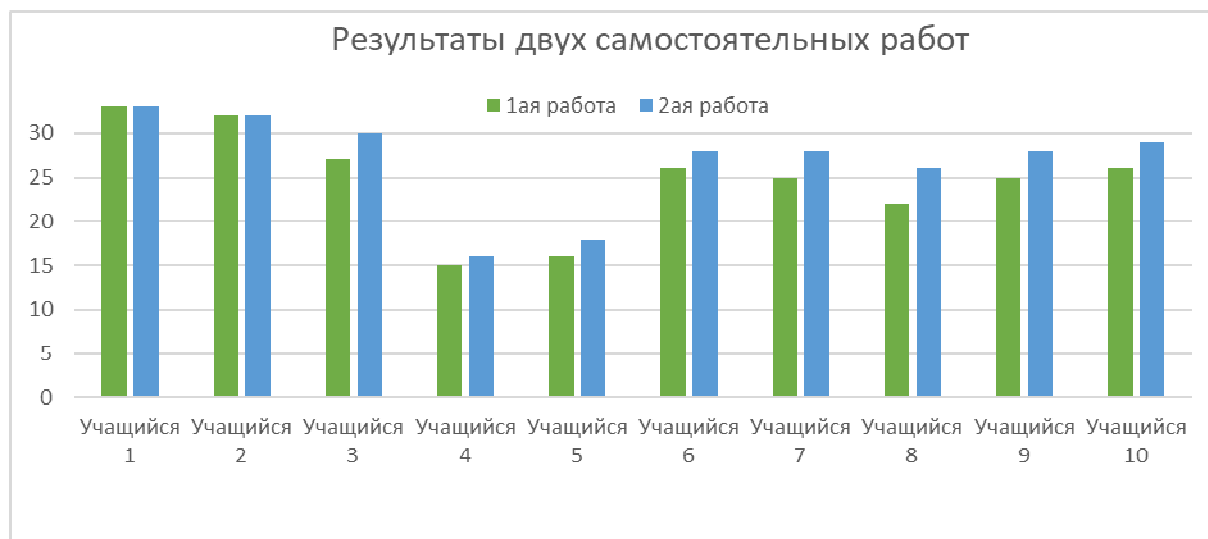


Рис. 1. Результаты двух самостоятельных работ

Итак, хотя сроки проведённого опытного обучения составили всего четыре недели (21.09.2021-20.10.2021), результаты в рамках преддипломной практики являются достаточными для того, чтобы мы сделали вывод осуществляющих перспективах дополнительной работы над навыками аудирования в 11 классе. Повышение индивидуальных показателей и общего балла группы указывает на возможность дальнейшего успеха в формировании навыка аудирования в представленном классе.

Литература

1. СанПиН «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях» (03.03.2011 № 19993)
2. ESLCyberListeningLab [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.esl-lab.com/>. (05.02.2022)

3. EnglishClub [Электронный ресурс]. - Режим доступа:
URL: <https://www.englishclub.com/efl/category/podcasts/>. (05.02.2022)
4. Российская электронная школа [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
URL: <https://resh.edu.ru/subject/11/11/>. (05.02.2022)
5. ListenaMinute [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://listenaminute.com/>.
(05.02.2022)
6. BritishCouncil [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
URL: <https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/listening>. (05.02.2022)

Lysova E. B. , Muryshkina A. I.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

**PROSPECTS FOR IMPROVING LISTENING TRAINING IN THE 11TH GRADE
OF SECONDARY SCHOOL**

Abstract: This article discusses the prospects of teaching listening in English lessons in the 11th grade using the tasks of the UMK “Rainbow English” by O. V. Afanasyeva, I. V. Mikheeva, as well as additional sources taken in open access on the Internet.

Key words: listening skills, perspectives, English, efficiency.

Плохова Е.Н.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Работа выполнена под руководством Цветковой М.В.,

канд. пед. наук, доц.

Аннотация. В данной статье автором осуществлена попытка осветить респектабельность применения игровых технологий в процессе обучения английскому языку в современном школьном курсе. В работе освещены основные принципы и этапы подготовки к организации подобного формата занятий в общеобразовательных учреждениях, приведены конкретные примеры педагогических разработок, допустимых для применения в рамках урока. Автором также рассмотрен перечень наиболее популярных интерактивных онлайн-сервисов, предназначенных для создания собственных вариантов игровых мероприятий для учащихся.

Ключевые слова: игровые технологии, английский язык, методика обучения иностранному языку, мотивация, интерактивные сервисы

В условиях современных требований, предъявляемых к организации образовательного процесса на уроках английского языка в школе, важнейшее место занимает реализация системно-деятельностного подхода, предполагающего осуществление разноплановой самостоятельной познавательной деятельности учащимися, где целью педагога выступает создание необходимых условий для достижения поставленной задачи [9]. В связи с этим, первостепенное значение приобретает использование активных методов обучения, способствующих формированию необходимых универсальных учебных действий. Вследствие данной причины одним из приоритетных направлений становится применение игровых технологий, обладающих особой педагогической ценностью.

Бесспорным преимуществом использования игр при обучении иностранному языку является прекрасная возможность в легкой и непринужденной форме ярко и интересно закрепить только изученный или повторить пройденный материал [11:11]. Кроме того, подобная форма занятия позволяет вовлечь в активную деятельность каждого учащегося, способствуя развитию навыков командной работы и сплочению класса. Игры во многом

помогают снять эмоциональное напряжение и скованность, предоставляя шанс застенчивому или слабо успевающему ученику почувствовать себя гораздо увереннее[7:114]. Игровые технологии, оживляя рутинность учебного процесса, повышают концентрацию внимания школьников, а также позволяют учителю без промедления исправлять ошибки учащихся, тем самым делая акцент на фиксации в памяти верного варианта лексико-грамматической или фонетической структуры фундаментально и долговременно. Демонстрируя нескучные занимательные альтернативные способы овладения языком, игры усиливают мотивацию учеников к его изучению[11:12]. Следовательно, высокая значимость применения игровых технологий в ходе обучения английскому языку не подвергается сомнению.

Однако для успешной реализации образовательных целей система использования игр, предметных или ролевых, должна быть заранее четко продумана и регламентирована. При планировании занятия, в котором намереваются задействовать игровые форматы обучения, педагог обязан соблюсти ряд ключевых принципов в деле их организации. На предварительном этапе подготовки (*Preproduction*) учителю необходимо определить методические задачи, оценить реальный языковой уровень учащихся и сформулировать ожидаемые результаты мероприятия[3:5-6]. Приступая к его разработке (*Production*), педагогу с учетом анализа интересов учеников, типа класса и степенью владения языком следует отобрать материал, вид и формат игры, материализовать правила и требующийся реквизит. На последнем, заключительном этапе подготовки (*Post-Production*) происходит непосредственно проведение игры, включающее в свое содержание пояснения и комментарии, претворяющие ее проведение, выполнению полученного задания с параллельным ненавязчивым контролем и правкой ошибок учителем и рефлексией – получение обратной связи от учащихся и анализ приобретенного опыта[3:5-6].

В целом, весь огромный массив игровых технологий можно разделить на две основные категории. Первая группа охватывает языковые (лексические,

грамматические и фонетические) игры, применяемые для расширения словарного запаса учащихся, закрепления правил грамматики, постановки и отработки правильного произношения в рамках изучаемой международной коммуникативной знаковой системы. Вторая представлена речевыми играми, способствующими улучшению навыков аудирования, письма и чтения [10]. Приведем конкретные примеры разработок, допустимых для применения в рамках занятий. В частности, для актуализации лексики по теме «Одежда и аксессуары» можно использовать настольную игру “Clothes Board Game”(рис.1), требующую для своей реализации минимальное количество реквизита: листок-распечатку игрового поля, фишки, кубик или монетку[8]. Каждый учащийся, делая ход, должен сказать, что это за предмет гардероба, чтобы остаться на этой площади. Если ученик ошибается, то возвращается на свой последний квадрат. Победителем становится тот, кто сумел достигнуть финиша первым. Другим вариантом повторить и закрепить активный вокабуляр выступает популярная игра «Крестики-нолики со словами» (“Tic-tac-vocab”)(рис.2), рассчитанная на команды численность по 10 человек[11:16-17].Заранее необходимо подготовить большую пленку с таблицей, более 20 картинок по изученным словам, нарисованных в маленьких квадратиках экрана такого размера, чтобы их можно было помещать в сформированные ячейки, а также по 9 квадратов со обозначениями «X» и «O».

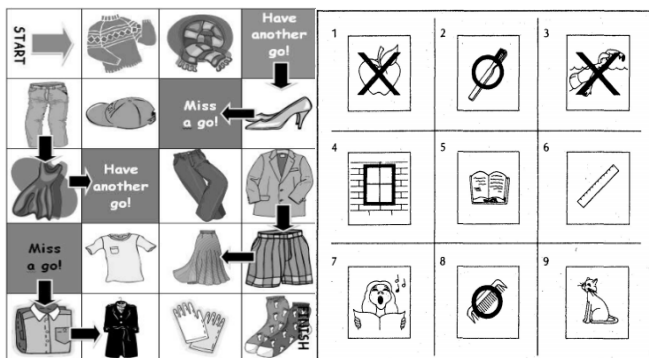


Рис.1. Вариант игрового поля по теме “Clothes Board Game”

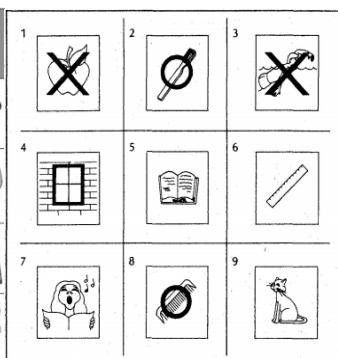


Рис.2. Примерный вид игровой таблицы “Tic-tac-vocab”

В каждую из клеток устанавливается изображение, затем первый игрок выбирает ячейку и называет слово, зашифрованное на карточке, например:

"Number 1. It's an apple". Если ответ был дан правильно, то в клетку помещается символ команды (X или O). Участник из второй группы в свою очередь называет слово в любой незанятой еще клетке, который, по его мнению, поможет занять три ячейки подряд по вертикали, горизонтали или диагонали. Если слово названо неверно, ячейка остается свободной до получения верного ответа. Команда, которая первой займет три ячейки, расположенные на одной линии, выигрывает.

Среди наиболее известных и адаптированных игр для русскоязычного человека в рамках изучения грамматического строя английского языка следует выделить «Морской бой» (“ Battleship”)(рис.3), предназначенный для организации парной работы в классе[6:4]. Подготовьте игровую таблицу, предоставьте возможность ученикам нарисовать собственные корабли и вписать в клеточки правильные грамматические формы, соответствующие обстоятельствам времени в данной строке.

They	build	bring	travel	wash	write	study	read	bake
often		They often bring.						
now		They are bringing now.						
since 5		They have been bringing since 5.						
today								
every day								
for 3 hours								
at the moment								

Рис.3. Вариант грамматической игры “ Battleship” на отработку временных форм систем Present Simple, Present Continuous, Present

После каждый участник называет правильную форму глагола. Если попытка оказалась удачной – действие продолжается, если игрок не попал или ошибся, ход переходит другому учащемуся.

Для проработки фонетических навыков на уроках английского языка можно прибегнуть к использованию игры “Back to the Barn”(рис.4), позволяющей в занимательной форме улучшить произношение гласных звуков[1:46-48].

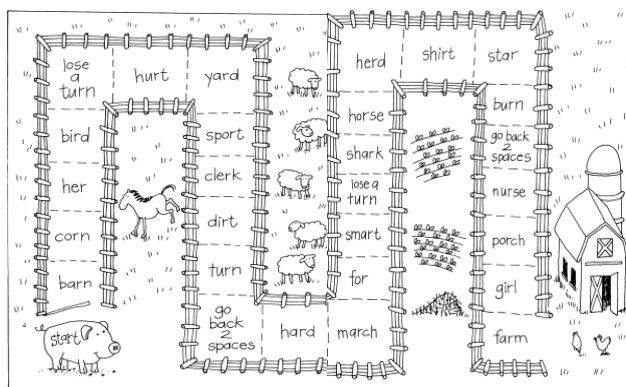


Рис.4. Вариант игрового поля фонетической игры “BacktotheBarn”

Каждый игрок выбирает маркер места и ставит его на СТАРТ (ворота пастбища). Первый участник бросает кубик и перемещается по игровому полю. Затем игрок читает выпавшее ему слово. В случае если ученик не может выполнить этого, он или она проигрывает ход. Каждый игрок продолжает по очереди. Победу одерживает учащийся, добравшийся до ФИНИША (амбара) быстрее своих соперников.

Примером речевых игровых технологий, представляющих интерес в сфере тренировки и развития навыков аудиовосприятия и умений в области письма и чтения, отвечающим воплощению всех трех образовательных задач может служить игра «В ресторане» (“WAITER/WAITRESS”) [11:84-85]. План ее проведения прост: ученики записывают заказ учителя, знакомясь с меню. Тот, кто осуществит это аккуратнее и полнее других, становится ведущим и сам делает заказ.

В связи с общей тенденцией цифровизации нынешнего школьного образования, большую популярность получает использование компьютеризированных игровых технологий. На базе широкомасштабной сети Интернет происходит значительный рост интерактивных платформ. Они позволяют без значительных усилий и особых финансовых затрат разработать собственные варианты игровых мероприятий для учащихся. Современному учителю предоставлен обширный доступ к ряду свободных электронных ресурсов. К числу таковых относится онлайн-конструктор викторин Kahoot[5]. Процесс регистрации не составляет труда: необходимо лишь перейти на сайт сервиса, выбрать свой статус, (как правило, «teacher\учитель»), создать

пользовательский аккаунт и приступить к составлению игры желаемого формата. Дополнить викторину можно всеми необходимыми материалами: изображениями или видеотрегментами. Аналогичным сервисом, не требующим обязательной регистрации, выступает система GeopardyLabs, позволяющая выступить как создателем новых разработок, так и использовать уже имеющиеся, просто набрав в строке запроса ключевое слово [4]. Еще одним многофункциональным ресурсом является сайт Genially, предоставляющий право сгенерировать как игровой контент, так и воплотить в жизнь большой спектр иных задумок[3]. К примеру, с использованием данного сервиса можно создать классические и видео-презентации, интерактивные изображения, гиды и другие материалы.

Таким образом, применение различных видов игровых технологий в обучении английскому языку является важнейшей составляющей образовательного процесса, позволяющей оживить рутинный процесс изучения иноязычного языкового строя, повысить мотивацию к учению и поспособствовать организации межгрупповой и межкультурной коммуникации.

Литература

1. Blevins W. Quick-and-Easy Learning Game: Phonics Scholastic Teaching Resources, 1999. – 48 р.
2. Васильева И.Б., Шафоростова В.М. Создание и проведение ролевых игр на английском языке; методические рекомендации для преподавателей [Текст]: сост. И. Б. Васильева, В. М, Шафоростова; Гос. ун-т — Высшая школа экономики. — М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005 — 38, [2] с.
3. Genially [Электронный ресурс] URL: <https://genial.ly/>(дата обращения: 13.03.22)
4. GeopardyLabs [Электронный ресурс] URL: <https://jeopardylabs.com/> (дата обращения: 13.03.22)
5. Kahoot [Электронный ресурс] URL:<https://kahoot.com/>(дата обращения: 13.03.22)
6. Карлова Е.Л. GrammarGames: NavalBattle = Грамматические игры для изучения английского языка : морской бой / Евгения Карлова. – Ростов н/Д : Феникс, 2015. – 31 с.
7. Каршиева, Г. Г. Игровые технологии и его обучения на уроках иностранного языка / Г. Г. Каршиева, З. М. Сафарова, А. Р. Хамидова // Вестник Бохтарского государственного

университета имени НосираХусрава. Серия гуманитарных и экономических наук. – 2020. – № 1-4(80). – С. 113-116.

8. PEAE. ClothesBoardGame [Электронный ресурс] URL: <https://busyteacher.org/8125-clothes-board-game.html> (дата обращения: 09.03.22)

9. Системно-деятельностный подход как основа ФГОС [Электронный ресурс]URL: <https://eduregion.ru/k-zhurnal/sistemno-deyatelnostnyy-podkhod/>(дата обращения: 11.03.22)

10. Современные игровые технологии на уроках английского [Электронный ресурс] URL: <https://www.ef.ru/englishfirst/english-study/articles/games3.aspx>(дата обращения: 10.03.22)

11. Стайнберг Дж. 110 игр на уроках английского языка. М.: Астрель, 2004. – 129 с.

Plokhova E.N.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

GAME TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH

The work was carried out under the guidance of Tsvetkova M.V., candidate of pedagogical sciences, associate professor

Abstracts:The author examines the use of gaming technologies in the process of teaching English at school.This article observes the basic principles of preparing games for a foreign language lesson.The author also reviews the list of the most popular interactive online services designed to develop their own versions of game activities for students.

Ключевые слова: игровые технологии, английский язык, методика обучения иностранному языку, мотивация, интерактивные сервисы

Keywords: game technologies, English language, methods of teaching a foreign language, motivation, interactive services

Лысова Е. Б., Самойлова Е.С.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

**ИССЛЕДОВАНИЕ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОГЭ
ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В РАЗДЕЛЕ «ГРАММАТИКА
И ЛЕКСИКА» В 9 КЛАССЕ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ШКОЛЫ (УМК «RAINBOW ENGLISH» ПОД РЕД.
АФАНАСЬЕВОЙ А.Ф., МИХЕЕВОЙ И.В.)**

Аннотация. Описаны результаты опытного обучения, которое было проведено среди учеников 9 класса на знание материала раздела ОГЭ по английскому языку «Грамматика и лексика». Проведено входное тестирование знаний учеников 9 класса на знание материала раздела, проведена тренировка учеников для более успешной подготовки к данному разделу, и проведено итоговое тестирование знаний учеников после работы над заданиями раздела ОГЭ «Грамматика и лексика».

Ключевые слова: ОГЭ, английский язык, школа, грамматика и лексика.

По данным сайта «Образование33.рф» [1] за последние несколько лет английский язык является одним из наименее выбираемых предметов для сдачи ОГЭ в 9-х классах. Причиной этому служит не только большая специфика изучения иностранного языка и сложность подготовки, но еще и недостаточное количество тренировочных заданий в рамках УМК «Rainbow English». В рамках же специальных подготовительных сайтов типа ФИПИ[4] ученики видят свои ошибки и правильные ответы, но не получают доступного объяснения, что нас не удовлетворяет.

Раздел заданий по грамматике и лексике состоит из 15 заданий с краткими ответами и является одним из наиболее обширных. И, следует признать, что в то же время именно эти задания представляют для учеников наибольшую трудность.

Несмотря на имеющиеся материалы для подготовки к выполнению заданий раздела по грамматике и лексике, ученики до сих пор допускают ошибки и, главное, не могут их понять и исправить. Чтобы облегчить ученикам выполнение заданий данного раздела, был разработан дополнительный

материал для подготовки. Он включает в себя не только набор текстов для тренировки, но еще и ключ с ответами, где тексты переведены, проанализированы и содержат пометки, на что нужно обратить внимание.

Задачами данного опытного обучения являлись:

- 1) входное тестирование учеников 9 класса на знание материала раздела «Грамматика и лексика» в ОГЭ;
- 2) тренировка учеников 9 класса для более успешной подготовки к ОГЭ раздела «Грамматика и лексика»;
- 3) итоговое тестирование знаний учеников после работы над заданиями раздела ОГЭ «Грамматика и лексика».

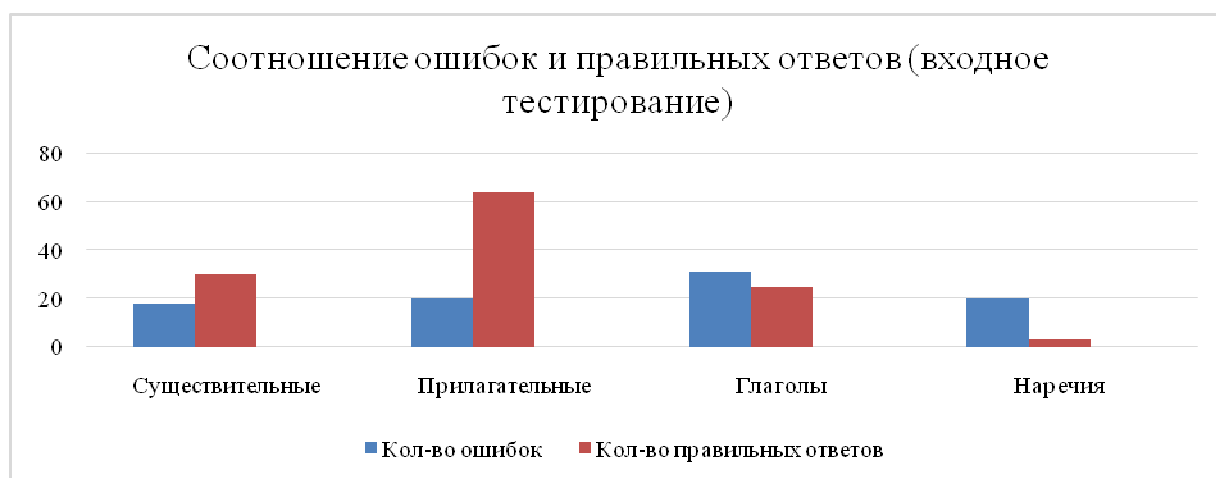
Перед началом опытного обучения с учениками была проведена разъяснительная работа о важности знаний материала раздела ОГЭ «Грамматика и лексика». Все ученики согласились с данным высказыванием и выразили готовность принять участие в данном опытном обучении. Была также найдена поддержка в лице учителя и достигнута договоренность уделять время на тренировку заданий каждый урок. Для проведения данного опытного обучения потребовалось сначала протестировать учеников на знание материала раздела ОГЭ «Грамматика и лексика». В качестве измерительного материала выступали два случайно выбранных текста заданий данного раздела, взятого с сайта Образовательного портала для подготовки к экзаменам «Сдам ГИА»[3]. Задания с данного сайта максимально приближены к реалиям самого экзамена, поэтому подходили для тестирования первоначальных знаний учеников.

Ученики проходили тестирование в условиях, приближенных к условиям экзамена. Тестирование заняло в среднем примерно 25-30 минут. В нем принимали участие 14 учеников 9 класса средней общеобразовательной школы. Исходя из перечня проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования по английскому языку [2:9], ожидалось, что ученики могут:

- 1) распознавать и использовать следующие аффиксы для образования глаголов: *re-*, *dis-*, *mis-*; *-ize/-ise*;
- 2) распознавать и использовать следующие аффиксы для образования существительных: *-er/-or*, *-ness*, *-ist*, *-ship*, *-ing*, *-sion/-tion*, *-ance/ -ence*, *-ment*, *-ity/-ty*;
- 3) распознавать и использовать следующие аффиксы для образования прилагательных: *-y*, *-ic*, *-ful*, *-al*, *-ly*, *-ian/-an*, *-ent*, *-ing*, *-ous*, *-ible/-able*, *-less*, *-ive*, *inter-*, *un-*, *in-/im*;
- 4) распознавать и использовать суффикс *-ly* для образования наречий.

В двух случайно выбранных текстах нужно было 3 раза образовать существительное, 6 раз - прилагательное, 4 раза - глагол, и 2 раза - наречие.

По результатам входного тестирования можно сделать выводы, что большинство учеников не владеют навыком образования глаголов и наречий. (Рис. 1)



Рис

. 1

После получения первых результатов, в течение месяца каждый урок три раза в неделю по 10-12 минут с учениками регулярно проводилась углубленная работа над заданиями раздела «Грамматика и лексика», в частности над заданиями на образование наречий и глаголов. Задания представляли из себя неязыковые упражнения типа «раскройте скобки», «образуйте глаголы», «используйте отрицательные приставки», «образуйте подходящие по смыслу слова» и дополнялись комментариями учителя: что главное и на что обратить

внимание. Одним из особенно сложных для учеников оказался отрицательный префикс *mis-*. В процессе тренировки ученики проявили творческие способности и соединяли префикс *mis-* с любыми глаголами, что способствовало более глубокому усвоению материала. Спустя месяц работы было проведено итоговое тестирование и зафиксированы новые результаты. Материалом для итогового тестирования снова выступили два случайно выбранных текста с сайта «Сдам ГИА».

Проанализировав результаты итогового тестирования, можно сделать вывод о более успешном усвоении учениками учебного материала и успешности проведения опытного обучения. (Рис. 2)

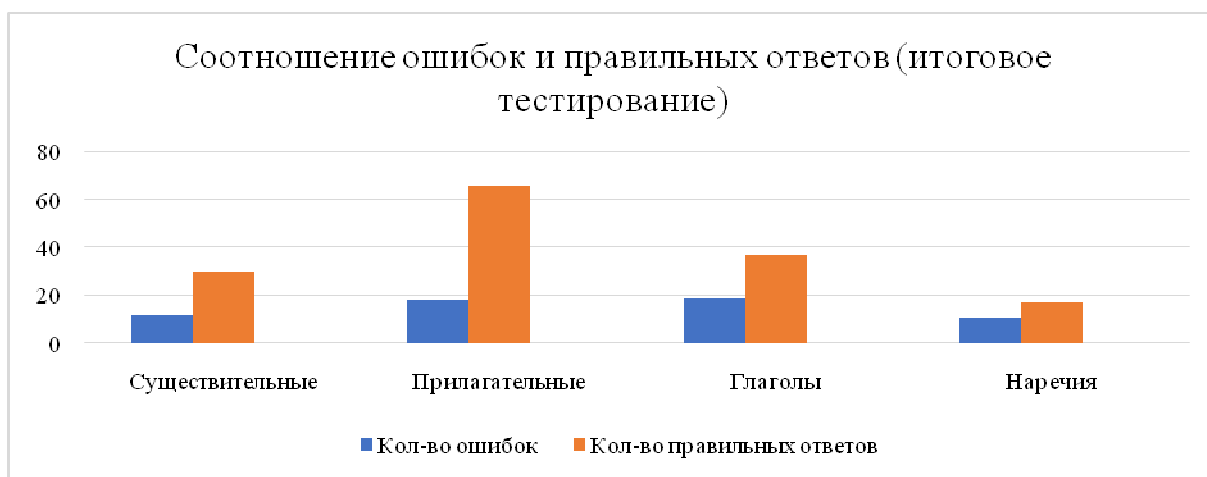


Рис.

2

По результатам данного опытного обучения можно сказать, что поставленные задачи были реализованы. Были протестированы входные знания учеников 9 класса, проведена тренировка заданий раздела «Грамматика и лексика» и протестированы итоговые знания учеников.

Таким образом, опытное обучение проведено успешно и дало положительные результаты.

Литература

1. Информационный портал "Электронное образование Владимирской области": официальный сайт. - URL: <https://xn--33-6kcadhwnl3cfdx.xn--plai/> (дата обращения: 21.01.2022). - Текст: электронный.

2. Кодификатор проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования и элементов содержания для проведения основного государственного экзамена по АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ - URL:<https://fipi.ru/oge/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/173801626-11>(дата обращения: 21.01.2022). - Текст: электронный.- с. 9
3. Образовательный портал для подготовки к экзаменам СДАМ ГИА: РЕШУ ВПР, ОГЭ, ЕГЭ, ГВЭ и ЦТ - URL:<https://sdamgia.ru/>(дата обращения: 21.01.2022). - Текст: электронный.
4. ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений»: официальный сайт. - URL:<https://fipi.ru/>(дата обращения: 21.01.2022). - Текст: электронный.

Lysova E. B., Samoylova E. S.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

**A STUDY OF DIFFICULTIES IN PREPARING FOR THE OGE IN ENGLISH IN THE SECTION
"GRAMMAR AND VOCABULARY" IN THE 9TH GRADE OF SECONDARY SCHOOL ("RAINBOW
ENGLISH" ED. AFANASIEVA A.F., MIKHEEVA I.V.)**

Abstracts. The results of experimental training, which was made among 9th grade students on the knowledge of the material of the final exam section in English "Grammar and vocabulary", are described. The entrance testing of the 9th grade students' knowledge of the section material was made, the students were trained for more successful preparation for this section, and the final testing of the students' knowledge was made after working on the tasks of the final section "Grammar and vocabulary".

Keywords: final exam, English, school, grammar and vocabulary.

Лысова Е.Б., Сурикова П.В.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

СОВРЕМЕННЫЕ СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОТРАБОТКЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА УЧАЩИХСЯ ВОСЬМОГО КЛАССА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В статье раскрыты основные современные способы преодоления межъязыковой интерференции учащихся восьмого класса на уроках английского языка. Автором обоснованы трудности возникающие при изучении английского языка на лексическом уровне, а также приведены примеры использования наиболее современных способов, направленных на преодоления межъязыковой интерференции учащихся восьмого класса на уроках английского языка.

Ключевые слова: межъязыковая интерференция, современные способы, лексический уровень

Английский язык уже давно стал международным языком. Его изучение в качестве иностранного языка популярно во многих странах мира. В России большинство школ рассматривают обучение английскому языку как второму иностранному [4:181].

Явление межъязыковой интерференции чаще всего возникает в процессе изучения английского языка, что замедляет и ухудшает процесс обучения. Основное влияние интерференции возникает при изучении английского языка на лексическом уровне, так как именно это вызывает немалое количество ошибок, которые часто допускаются в монологических и диалогических высказываниях, что создает трудность в понимании смысла речи.

Понятие интерференции в лингвистике не представлено единым вариантом. Сам термин «интерференция» был заимствован из других научных областей: психологии, биологии и физики.

По мнению ученого, И.А. Бодуэна де Куртене, интерференция являет собой «конвергентную перестройку языков в ходе контактов», то есть в

процессе влияния языков наблюдается не только переход отдельных языковых единиц, но в том числе и сближение языков в целом [2, с. 104].

Классификаций интерференции существует несколько, но в данной работе представлено понятие лексической интерференции.

Лексическая интерференция представляет собой переход единиц лексики одной языковой системы в другую. Иными словами, недостаток лексических единиц вызывает трудности правильного перевода слов [1:14].

Пример: слово "personal" - личный, чаще всего переводят как "персонал".

Современные способы преодоления межъязыковой интерференции подразделяются на одноязычные средства и двуязычные средства [3:249].

В процессе изучения выбранной темы был сделан вывод, что работа на основе одноязычных средств дает более положительную динамику в преодолении межъязыковой интерференции [6:49].

К одноязычным средствам, при которых раскрытие значения слова производится на изучаемом иностранном языке, относятся: контекст, дефиниция, наглядность.

- **Контекст.** Значение определенной лексической единицы можно рассмотреть на базе примеров использования, например, в речи, диалоге или тексте.

Пример, I am not surprised that he didn't talk to you. That was his personal thing that's why he was so angry. - Я не удивлен, что он не заговорил с тобой. Это была его личная вещь, поэтому она так разозлился.

- **Дефиниция.** Раскрытие слова при помощи определения полезно для раскрытия смысловой, понятийной природы слова.

Пример: **Artist** - someone who draws, or makes sculptures (**Художник** - тот, кто рисует или создает скульптуры)

- **Наглядность.** Наглядность можно определить, как специально организованный показ языкового материала и его употребления в речи с целью помочь обучающемуся в его понимании, усвоении и использовании [5:152].

На основе выбранной темы была проведена исследовательская работа в процессе прохождения практики в СОШ № 16 г. Владимир.

В процессе проведения уроков английского языка у учащихся 8 "В" класса было выявлено наличие языковой интерференции родного языка на иностранный в лексическом аспекте.

Всем учащимся 8 "В" в начале педагогической практики было предложено тестирование, которое на основе проанализированных результатов позволило сделать выводы о наличии межъязыковой интерференции. В тестировании принимали участие 18 человек. Только двое учащихся справились с заданиями на 50% от общего числа. Всего в тесте было предложено восемь предложений с выделенным словом, перевод которого нужно было выбрать из предложенного списка. Например:

1) My nephew is very **intelligent** young man.

а) умный; б) интеллигентный; в) догадливый.

2) I like this **artist**.

а) артист; б) скульптор; в) художник.

Дальнейшая работа преодоления межъязыковой интерференции в лексическом аспекте была выполнена экспериментальным путем.

Учащиеся 8 "В" были разделены на две группы по девять человек. Первой группе перед началом каждого занятия на протяжении трех недель были предложены дополнительные материалы для ознакомления со словами, вызывающими трудность при изучении, такие как: *intelligent, artist, personal, clay, affair, fabric, accurate*.

Учащиеся 8 "В" первой группы одну неделю изучали различные видеоматериалы на английском языке, где носители иностранного языка выступали с монологическими высказываниями, используя необходимые для изучения слова. Материалы видео были подобраны, учитывая индивидуальные особенности детей, такие как возраст и их знания английского языка.

На вторую неделю первой группе были предложены иллюстрированные переводы те же самых слов, которые могли вызывать трудность на лексическом

уровне. Каждый новый урок на протяжении недели дети сравнивали картинки с изображениями, различая правильность перевода выбранной лексики. Иллюстрации были подобраны в связи с интересами учащихся и актуальной темой. Каждая из картинок отображала перевод выбранного слова, помогая детям ассоциативно запомнить значение трудных лексических единиц.

Третью неделю первая группа в начале урока получала небольшие рассказы с использованием все тех же слов. Учащиеся изучали содержание текста, на основе которого понимали перевод выделенных слов, которые ранее могли вызывать трудность в процессе использования в монологической речи.

Тексты также были связаны со словом тематически, в основном это были выборки из статей или художественных произведений, где перевод слова был понятен из контекста.

Пример:

1. Instead, we should worry about what they still cannot do today, because we will need the help of the new, **intelligent** machines to turn our grandest dreams into reality. And if we fail, if we fail, it's not because our machines are too **intelligent**, or not **intelligent** enough.

Что касается второй группы, она продолжала работу на уроке в обычном режиме без дополнительных материалов. Изучение актуальных лексических единиц происходило на базе учебника английского языка, с ограниченным вниманием на различие выделенных слов.

В конце трех недель обеим группам вновь было предложено тестирование.

Примеры предложений:

1) She is an **artist** of immense talent.

a) артист; b) скульптор; c) художник.

2) We don't accept **personal** checks.

a) личные; b) персональные; c) рабочие.

Результаты теста в сравнении с первым показали положительную динамику в преодолении межъязыковой интерференции.

Большинство учеников с первой группы, которая работала с дополнительными материалами каждую неделю, сравнивая перевод предложенных слов с контекстом, изображением или видео, справилась с повторным тестированием без ошибок со стопроцентным успехом. Из десяти учащихся первой группы восемь человек не допустили ни одной ошибки, выбирая правильные варианты перевода. Оставшиеся двое смогли достигнуть результата выше средних показателей (Из восьми предложений пять были сделаны безошибочно)

Слова, которые ранее вызывали трудность при переводе и использовании в контексте, теперь не вызывали у учащихся затруднений.

Вторая группа, при работе с которой не использовались описанные выше методы, показала результат хуже, чем при первом тестировании. Средний результат среди учащихся второй группы 3 правильных предложения из восьми, что составляет 24% от общего числа.

Такие слова как: *intelligent, artist, personal, clay, affair* - продолжали вызывать трудность и переводились дословно. К тому же в процессе личного монологического высказывания происходило неправильное употребление перечисленных лексических единиц, что вызывало проблему понимания со стороны слушающего. Так, слово "*intelligent*" чаще всего использовалось как существительное, нарушая единое понимание речи говорящего.

Проведенная работа выявила оптимальные способы для преодоления межъязыковой единицы на основе экспериментального исследования. В процессе этого были предложены методические рекомендации для педагога, которые в дальнейшем могут помочь в преодолении межъязыковой интерференции на лексическом уровне у учащихся при изучении английского языка.

Литература

1. Баранникова Л. И. Вопросы методики преподавания иностранных языков в связи с проблемой языковой интерференции // Вопросы методики преподавания иностранных языков в связи с проблемой языковой интерференции: сб. статей. 1966. №10. С. 4-23.

2. Верещагин Е. М. Понятие «интерференция» в лингвистической и психологической литературе // Иностранные языки в высшей школе. 1968. №6. С. 103-110.
3. Петрова О.В. Введение в теорию и практику перевода // Введение в теорию и практику перевода - Н.Новгород, 2002. с. 271
4. Ростовцева, В.М. Современные ориентиры в обеспечении качества профессиональной подготовки преподавателей иностранного языка / В.М. Ростовцева // Иностранные языки и межкультурная коммуникация в развивающемся образовательном пространстве: теоретические и прикладные аспекты: материалы II Всерос. науч.-практ. конф., посвященной 105-летнему юбилею Томского государственного педагогического университета (29-30 нояб. 2007 г.).-Томск, 2007.-С. 181-185.
5. Тедтоева З. Х. Методы предупреждения и преодоления лексикосемантической интерференции // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова. Общественные науки. 2016. № 3. С. 151-156.
6. Успенский, М.Б. Внешняя интерференция и межъязыковые сопоставления на уроках русского языка [Текст]: М.Б. Успенский // Русский язык в национальной школе. -1975. - №6. - С. 48-50. – Библиогр.: с. 48, 49.

Lysova E.B., Surikova P.V.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

**MODERN WAYS TO OVERCOME INTERLANGUAGE INTERFERENCE WHEN PRACTICING THE
LEXICAL SKILL OF EIGHTH GRADE STUDENTS IN ENGLISH LESSONS**

Abstracts: The article reveals the main modern ways to overcome the interlingual interference of eighth grade students in English lessons. The author substantiates the difficulties that arise when learning English at the lexical level, and also provides examples of the use of the most modern methods aimed at overcoming interlingual interference of eighth grade students in English lessons.

Keywords: interlingual interference, modern ways, lexical level.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ

Аннотация: В статье рассматриваются этапы работы с текстом научного стиля речи, анализируется важность и необходимость такой работы для формирования языковой и предметной компетенции инофонов на подготовительном отделении.

Ключевые слова: языковая и предметная компетенции, предтекстовые и послетекстовые задания, речевые навыки, грамматические конструкции, неадаптированный текст, терминологическая лексика.

Формирование профессиональной компетенции иностранных студентов в техническом вузе является основной задачей преподавателей РКИ. Уже на этапе обучения на подготовительном отделении слушатели-иностранцы начинают изучать профильные предметы на русском языке, что вызывает большие трудности как у обучающихся, так и у преподавателей-предметников.

На начальном этапе обучения на занятиях по научному стилю речи необходимы адаптированные или специально созданные тексты, поскольку возможности применения текстов из оригинальных источников ограничены.

К сожалению, между преподавателями-русистами и преподавателями-предметниками зачастую нет эффективного взаимодействия и взаимопонимания, что также усложняет формирование языковой и предметной компетенции иностранцев. Обучение инофонов на подготовительном отделении – это первый этап в системе профессиональной подготовки, играющий важнейшую роль в процессе обучения и адаптации. Поскольку очевидна прямая взаимосвязь между знанием русского языка и предметом, преподаватели-русисты подготовительного отделения разработали ряд методических указаний, работая с которыми иностранные учащиеся изучают специальную терминологическую лексику, словообразовательные модели, овладевают речевыми навыками использования различных грамматических конструкций

при общении на профессиональные темы, учатся анализировать абзац и текст, составлять план и восстанавливать информацию по плану.

Подготовка студента с учётом его будущей профессиональной деятельности невозможна без систематической работы над терминологической лексикой. Ведение и составление словаря будущей специальности является одним из средств повышения эффективности процесса обучения [Санникова: 136]. Уже на этапе подготовительного отделения студент должен овладеть необходимым минимумом терминологической лексики, который даст возможность продолжить обучение по выбранной специальности на первом курсе. На продвинутом этапе обучения на занятиях по РКИ студентам предлагаются неадаптированные узкоспециальные тексты, для работы с которыми студенты-иностранцы уже подготовлены. Они знакомы с системой предтекстовых и послетекстовых упражнений, выполнение которых помогает полностью понять, проанализировать текст, усвоить и воспроизвести информацию.

Приведём пример заданий к тексту «Информационные технологии».

Задание 1. Запишите слова. Значение незнакомых слов уточните по словарю. Прочитайте слова, которые вы написали. Укажите их род.

Получение, распространение, передача, развитие, этап, элемент, коммуникация, применение, техника, измерение, состояние, способ, взаимодействие, совокупность, метод, сфера, накопление, внедрение, потребность, комплекс, достоверность.

Задание 2. Подберите к следующим словам однокоренные. Составьте возможные словосочетания.

Получение, передача, коммуникация, техника, измерение, способ. Сфера, комплекс.

Задание 3. Выберите из слов задания №1 слова, обозначающие качество, процесс действия.

Задание 4. Прочитайте слова и словосочетания. Уточните их значение. Запишите их по памяти.

Технологии, информационные технологии, техника, вычислительная техника, средства, технические средства, материальные средства, набор, определенный набор, информация, достоверная информация.

Задание 5. Употребите слова, данные в скобках, в правильной грамматической форме.

Носители (информация); способы (взаимодействие); накопление (опыт); комплекс (мера); совокупность (методы); потребности (общество); цель (создание, распространение); виды (деятельность).

Задание 6. Определите, от каких глаголов образованы данные существительные.

Получение, распространение, применение, измерение, накопление, внедрение.

Задание 7. От данных глаголов образуйте действительные причастия м.р., ж.р., ср.р. единственного числа и множественного числа. С полученными причастиями составьте предложения.

Позволять, обрабатывать.

Задание 8. Прочитайте текст.

Информационные технологии (ИТ, от англ. Information technology, IT) – широкий класс дисциплин и областей деятельности, относящихся к технологиям создания, сохранения, управления и обработки данных, в том числе с применением вычислительной техники.

История возникновения ИТ уходит своими корнями в глубокую древность. В своём развитии ИТ прошли несколько этапов: ручной (перо, чернильница, счёты), механический (пишущая машинка, телеграф, телефон), электрический (большие ЭВМ, пишущие машинки, ксерокс), электронный, компьютерный (переносной компьютер, сети). Созданы информационные технологии, имеющие встроенные элементы анализа и искусственного интеллекта.

Индустриальные информационные технологии предполагают применение вычислительной техники и других технических средств, включают

определенный набор материальных средств (носители информации, технические измерения ее состояний, обработки, передачи и т.д.) и способы их взаимодействия, специалистов и совокупность определенных методов организации работы.

Информационные технологии позволяют интегрировать различные виды технологий. Информация, которую они обрабатывают в различных сферах деятельности, синтезируется для накопления опыта и внедрения в практику в соответствии с потребностями общества.

Цель создания и широкого распространения информационных технологий – решение проблемы информатизации общества.

Информатизация общества – внедрение комплекса мер, направленных на обеспечение полного и своевременного использования достоверной информации, обобщенных знаний во всех социально значимых видах человеческой деятельности.

Задание 9. Составьте план текста.

Задание 10. Придумайте название текста.

Задание 11. Найдите в тексте определение понятия «информационные технологии» и запишите его.

Задание 12. Составьте вопросный план текста.

*Задание 13. Найдите в тексте предложения с причастным оборотом и замените их конструкцией со словами **который**.*

Задание 14. Образуйте прилагательные от данных существительных.

Электроника, электричество, рука, материя, обобщенность, значимость.

Задание 15.

а) найдите в тексте предложения, построенные по следующим моделям:

Что – это что; что предполагает (позволяет) что; что уходит куда.

б) запишите эти предложения.

Задание 16. Вставьте пропущенные слова.

Информационные технологии в своем развитии прошли несколько этапов: ручной (...), механический (...), электрический (электрическая машинка ...), электронный, или

Информационные технологии позволяют ... различные ... технологий. Информация, которую они ... в различных сферах деятельности, синтезируется для ... опыта и ... в практику в соответствии с потребностями общества.

Задание 17. Дополните словосочетания.

Предполагать (что?) ... ; включать (что?) ... ; синтезировать (для чего?) ... ; пройти (что?)

Задание 18. Из нижеперечисленных выберите однокоренные слова:

Практика, общество, дом, практикант, лесник, общественный, различный, практичный, информативный, общество, достоверный, практичность, общественность.

Задание 19. Расскажите об информационных технологиях, используя план текста.

Таким образом, выполнив задания, студент закрепляет полученные сведения по своей специальности, овладевает терминологической лексикой, совершенствует навыки извлечения из текста основной информации, быстрее усваивает грамматические конструкции.

Литература

1. Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, проблемы и перспективы развития: Материалы международной научно-методической конференции. Минск, 25-26 июня 2009 г. – Мн.: БГУ, 2009. – 298 с.
2. Санникова, А.В. Методика преподавания русского языка как иностранного: курс лекций/ А.В. Санникова. – Минск: БГМУ, 2004. – 220 с.

Tobolevich T.L.

Brest State Technical University

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE WHEN WORKING WITH THE TEXT OF THE SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH AT THE PREPARATORY DEPARTMENT

Abstract. The article describes the stages of working with a text written in scientific style. The authors analyze how important and necessary for foreign students to do this kind of work in order to develop their linguistic and subject competence while studying at pre-university department.

Key words: linguistic and subject competence, pre-text tasks, post-text tasks, speaking skills, grammar structures, authentic text, term vocabulary.

Тяпкина Т.М.

Владимирский государственный университет

имени им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. анализируются требования ФГОС нового поколения к преподаванию иностранных языков, описываются изменения в структуре контрольно-измерительных материалов единого государственного экзамена, даются некоторые методические рекомендации по выполнению заданий разделов «Письменная речь» и «Говорение».

Ключевые слова: единый государственный экзамен, контрольно-измерительные материалы, Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, коммуникативная компетенция.

В 2012 году в образовательных учреждениях среднего образования начался переход на Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. В 2022 году этот переход был полностью завершен, т.е. выпускники 2022 года осваивали учебную программу среднего общего образования полностью в соответствии со стандартом нового поколения.

Новый Федеральный государственный образовательный стандарт предъявляет новые требования к целям и организации процесса обучения иностранным языкам в средней школе. Основной акцент при этом делается на компетентностном и коммуникативно-деятельностном подходах в изучении языка. Коммуникативно-деятельностный подход предполагает, что обучение иностранному языку не сводится к усвоению теоретических знаний (изучению лексики и грамматических правил), а нацелено на формирование умений и навыков, позволяющих учащимся включаться в самостоятельную учебную деятельность для решения различных коммуникативных задач. Компетентностный подход обеспечивает достижение не только предметных, но и метапредметных и личностных результатов обучения.

Федеральный государственный образовательный стандарт является документом, регламентирующим основные направления при разработке примерных основных образовательных программ среднего общего образования и программ отдельных учебных предметов. Вполне логично, что завершение перехода на ФГОС нового поколения привело к необходимости внесения изменений в контрольно-измерительные материалы Единого государственного экзамена по всем предметам, в т.ч. и по немецкому языку.

Несмотря на существенные изменения в формате некоторых разделов единого государственного экзамена, модель ЕГЭ по иностранным языкам, принятая в 2022 году, по-прежнему направлена на оценку уровня сформированности речевой компетенции в различных видах речевой деятельности.

Наиболее существенные изменения претерпели в 2022 году разделы ЕГЭ «Письменная речь» и «Говорение», т.е. разделы, включающие задания с развернутыми ответами, для успешного выполнения которых требуется продемонстрировать продуктивные умения и навыки владения языком. Именно эти два раздела существенно увеличивают дифференцирующую способность КИМ.

Раздел «Письменная речь» в 2022 году, как и раньше, включает задание базового уровня (задание 39) и задание высокого уровня (задание 40). Задание 39 по-прежнему представляет собой письмо личного характера, адресованное другу по переписке, но при этом меняется формат письма: теперь это электронное письмо (E-Mail). Изменение формата задания 39 было продиктовано усилением принципа практикоориентированности, стремлением приблизить задания к реальной жизни. Старый формат нередко подвергался критике, поскольку современные школьники в реальной жизни для обмена информацией никогда не прибегают к написанию традиционных «бумажных» писем не только на иностранном, но и на родном языке. Электронное письмо отличается от «бумажного» менее строгими требованиями к его формату и приближенностью к разговорной речи. Тем не менее, при выполнении задания

39 необходимо будет строго придерживаться предложенного плана работы и соблюдать социокультурные нормы, принятые в стране изучаемого языка. В письме обязательно должны присутствовать: обращение к другу (Lieber Max / Liebe Anna), благодарность за полученное письмо (Vielen Dank für deine E-Mail.), надежда на последующие контакты (Ich warte auf deine Antwort. / Kannst du mir einige Fotos von aus schicken? / Schreib mir, sobald ... zu Ende ist.), завершающая фраза (Mit herzlichen Grüßen), подпись в соответствии с неофициальным стилем (т.е. указывается только имя автора, без указания фамилии). В работе допускается использование общепринятых для электронной среды общения акронимов. В целом же можно сказать, что содержательно электронное письмо не отличается от предлагаемого ранее «бумажного» варианта личного письма. Следовательно, остаются актуальными методические рекомендации, которые формулировались ранее для прежней модели КИМ. Особое внимание необходимо уделить использованию средств логической связи, под которыми подразумеваются слова и словосочетания, помогающие структурировать текст и подчеркнуть логику изложения, как при переходе от абзаца к абзацу, так и внутри абзацев.

Задание 40 (40.1 и 40.2) – развернутое письменное высказывание с элементами рассуждения на основе таблицы / диаграммы по предложенной теме проектной работы. Независимо от выбранного варианта работа выполняется по строго определенному плану, включающему следующие пункты: вводная часть, объясняющая важность приведенных статистических данных для выполнения заявленной проектной работы; комментарий 2-3 пунктов таблицы / диаграммы; сопоставление 1-2 фактов; формулировка проблемы, связанной с темой исследования, и возможные пути решения данной проблемы; заключение с представлением собственной позиции по предлагаемому аспекту рассматриваемой темы.

Для успешного выполнения задания рекомендуется отработать с учащимися список слов и выражений, которые помогут прокомментировать

статистические данные, сформулировать собственное мнение по обсуждаемой теме.

В модели КИМ ЕГЭ 2022г. (раздел «Говорение») существенно отличаются от предлагаемых ранее третье и четвертое задания. Третье задание представляет собой интервью, которое дает учащийся в ходе проводимого опроса. Всего необходимо ответить на пять вопросов, при этом каждый ответ должен быть развернутым. Изменение формата третьего задания было продиктовано необходимостью полноценно представить в рамках ЕГЭ диалогическую форму речи, т.е. в дополнение ко второму заданию, которое нацелено на проверку уровня сформированности навыка осуществлять запрос информации на иностранном языке, было введено задание, проверяющее умение ответить на поставленный вопрос. Как показала апробация новой модели ЕГЭ по немецкому языку, основной причиной потери баллов в третьем задании стало неумение отвечать на вопрос развернуто. Важно обратить внимание учащихся на то, что ответ обязательно должен состоять минимум из двух простых или сложных предложений. Если выпускник дает развернутый ответ, а возможные фонетические и лексические ошибки при этом не затрудняют процесс коммуникации, то задание считается выполненным и за каждый такой ответ выставляется 1 балл.

В отличие от трех первых заданий раздела «Говорение» четвертое задание является заданием высокого уровня сложности. Оно представляет собой связанное монологическое высказывание по определенной теме. В качестве стимула для продуцирования высказывания предлагается проблемная тема для проектной работы и две фотографии, выбор которых в качестве иллюстраций надо обосновать, и необходимо также выразить своё мнение по проблеме проектной работы и обосновать его. При выполнении этого задания важно обратить внимание на следующие ключевые моменты. Все высказывание должно быть связано с предложенной темой проектной работы, что неоднократно подчеркивается в формулировке задания: **Beschreiben Sie kurz die Fotos, begründen Sie die Wahl der Fotos für das Projekt.** / **Sagen Sie, was**

beide Fotos unterscheidet, **begründen Sie die Wahl der Fotos für das Projekt.**

Исходя из предложенной коммуникативной ситуации, указанные при выполнении задания различия фотографий должны касаться не второстепенных деталей, а моментов, непосредственно связанных с темой проектной работы. В ходе проведения апробации экзамена эксперты при оценивании работ также часто снижали баллы из-за того, что учащиеся не учитывали предложенную коммуникативную ситуацию. В формулировке задания четко указано, высказывание представляет собой голосовое сообщение другу, вместе с которым выполняется проектная работа (**Nehmen Sie eine Sprachnachricht auf.**). Это значит, что в начале сообщения предполагается использование фраз, сигнализирующих о начале коммуникации. Это может быть обращение, адресованное другу. Например, *Hallo, Klaus! Ich habe zwei Fotos für unser Projekt gefunden. / Hallo, Inge! Ich möchte mit dir zwei Fotos für unser Projekt besprechen.* Завершение высказывания также необходимо обозначить заключительной фразой. Ориентируясь на коммуникативную ситуацию, можно предложить, например, такие формулировки: *Das wäre alles, was ich mit dir besprechen wollte. Tschüss! / Das wäre alles für heute. Bis morgen!*

В заключении еще раз подчеркнем, что без четкого понимания структуры и формата предлагаемых заданий не представляется возможным показать высокие результаты на экзамене. Необходимо нацелить учащихся на строгое следование предложенному плану работы. В этой связи представляется чрезвычайно важным учесть при подготовке к ЕГЭ по немецкому языку все изменения в разделах «Говорение» и «Письменная речь».

Литература

1. Вербицкая М.В., Степанова М.В. «Формирование у обучающихся умения создавать связный текст на уроках иностранного языка» // журнал «Педагогические измерения» (2021, № 1) – Режим доступа: <https://fipi.ru/tpost/2eizizo7z1-zhurnal-pedagogicheskie-izmereniya-1-202>.
2. Единый государственный экзамен по иностранным языкам. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2022 года по

НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ (устная часть). // Подготовлен федеральным государственным бюджетным научным учреждением «ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИЗМЕРЕНИЙ». – Режим доступа: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-12>

3. Изменения в КИМ ЕГЭ 2022 года – Режим доступа: https://doc.fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory/2022/izm_ege_2022.pdf

4. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/

Тяпкина Т.М.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

**PREPARING STUDENTS FOR THE STATE FINAL CERTIFICATION IN GERMAN IN THE LIGHT OF
THE REQUIREMENTS OF THE NEW GENERATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL
STANDARD**

Abstracts. The requirements of the new generation of the Federal State Educational Standard for teaching foreign languages are analyzed, changes in the structure of the control and measuring materials of the unified state exam are described, some methodological recommendations are given for the tasks of the sections «Written speech» and «Speaking».

Keywords: unified state examination, control and measuring materials, Federal state educational standard of secondary general education, communication competence.

**ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ
АУДИОМАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
(ПО ТЕМЕ “STEPS TO UNDERSTANDING CULTURE”)**

Аннотация: В данной статье рассматривается использование аутентичных материалов во время аудирования на уроках английского языка, их значимость в современном учебном процессе и способы их подачи.

Ключевые слова: аудирование, современный английский язык, методы преподавания

Аудирование является неотъемлемой частью уроков иностранного языка. Без понимания звучащей речи невозможна коммуникация между людьми, и поэтому одна из важнейших целей обучения — это научить детей понимать иностранную речь. В качестве аудиоматериалов даже в старшем звене используются записи подготовленной, инсценированной речи, в которой зачастую отсутствует вариативность от говорящего к говорящему и которая слабо отражает то, как говорят люди в жизни. Такие материалы хороши для младшего и среднего звена, в то время как в старшем они теряют свою актуальность. Более того, учащиеся находят такие тексты скучными, и мотивация работать по ним падает. Альтернативой являются записи неподготовленной, повседневной речи носителей языка. Такие материалы в среднем более сложные, а соответственно при их прослушивании и выполнении по ним заданий у учащихся будет повышаться концентрация, а соответственно и интерес, мотивация к развитию уже имеющихся навыков. При подаче такого материала важно, чтобы он соответствовал проходимой теме и не был слишком сложным, иначе эффект будет обратным.

При работе над новым материалом для аудирования достигаются следующие задачи:

- Более широкая отработка лексических, грамматических и фонетических навыков

- Поддержка мотивации учащихся в изучении иностранного языка посредством использования разнообразного материала

- Формирование оперативной памяти
- Расширение знаний школьников о вариантах английского языка
- Более подробное раскрытие проходимой темы с целью повысить интерес учащихся и расширить их кругозор

Перед проведением урока с аудированием учителю необходимо определить:

- Тему, цель и задачи урока
- Время, которое займет прослушивание текста и выполнение заданий
- Сложности, которые могут возникнуть при прохождении того или иного текста

Применение аутентичных аудиоматериалов способствует выполнению вышеописанных задач. Когда человек слышит естественную речь, он проявляет больший интерес к повествованию, нежели чем к подготовленному тексту, который нацелен в большей степени на выполнение определенного задания в учебнике. Ученики, слушая спонтанные рассказы носителей языка, понимают, что с ними делятся чем-то своим, при этом, сами того не осознавая, они развивают свои навыки аудирования. Речь реальных людей, рассказывающих реальные истории всегда более занимательна, чем наигранный диалог несуществующего Джона и Майка о походе в кинотеатр и в дополнении подготавливает учащихся к реальным ситуациям. Помимо этого, школьники усваивают речь, наиболее приближенную к реальной, которую они скорее всего и услышат в странах с англоговорящим населением или на просторах интернета. [2:107] Вместе с этим они знакомятся с культурой разных стран. Подобные тексты также дают простор для обсуждения, что имеет благоприятный эффект в развитии навыков говорения.

Новые ресурсы для обучения должны сопровождаться соответствующими упражнениями, поэтому ниже мы вкратце рассмотрим возможные виды подачи текста, заданий к нему и как это реализуется на практике.

Перед прослушиванием учитель может подвести учащихся к теме текста с помощью общих вопросов. Это помогает ученикам предвосхитить тему и во время прослушивания обратить свое внимание на ключевые моменты, о которых повествует говорящий. В некоторых случаях возможно краткое изложение основной темы самим учителем. Оно также помогает ученикам понять, на чем стоит сфокусироваться при прослушивании.

Стоит отметить, что на первых этапах аудирование может проводиться со зрительной опорой на текст для развития речевого слуха.

Во время прослушивания учащимся может быть предложено несколько видов заданий:

- Прослушать текст и закончить предложения
- Вставить пропущенные слова
- Сказать, что в нем говорилось о чем-либо [1:136]

В качестве примера приведем урок с аудированием в одиннадцатом классе по теме “Steps to Understanding Culture”. Целью аудирования было развитие речевого слуха у детей и расширение их знаний о культуре изучаемого языка. Работа с аудиозаписью сопровождалась печатным текстом для зрительной опоры. Незнакомые слова с переводом были написаны на доске. Задания для детей были разделены на два этапа:

1. Перед прослушиванием
2. После прослушивания

Перед прослушиванием ученикам требовалось кратко ответить на вопросы, которые помогли бы им догадаться о теме текста. Это служило своего рода разминкой и облегчением понимания.

Задания после прослушивания состояли из заполнения школьниками пропусков в тексте на основе того, что было сказано в записи. Затем им нужно было ответить на вопросы по содержанию. Такие задания позволили оценить

уровень понимания детьми того, о чем говорилось в повествовании, вопросы также помогли вывести учащихся на дальнейшее обсуждение.

С данными заданиями успешно справились пятнадцать человек из восемнадцати присутствующих на уроке, что говорит о положительном результате работы. В ходе урока ученики проявляли интерес к тому, что говорилось в аудиозаписи, были активны во время обсуждения. Как итог, из отрывка рассказа жителя США и дополнений учителя дети узнали о некоторых исторических и культурных особенностях данной страны.

В заключение стоит сказать, что проведение аудирования с использованием аутентичных аудиозаписей повышает интерес и мотивацию учащихся. Работа с подобного рода материалами приносит разнообразие в учебный процесс и дает школьникам понятие о том, как звучит повседневная иностранная речь. Используемые тексты могут стать неплохим дополнением к школьной программе, увеличить познания учащихся в проходимой теме и дать большее представление о культуре англоговорящих стран. Специфика аудирования предоставляет достаточный спектр упражнений, которые можно использовать на уроке. На примере одного из занятий удалось показать, как можно организовать аудирование и интегрировать его в программу. В современном, постоянно развивающемся мире важно использовать новые ресурсы и методы преподавания при обучении иностранным языкам, чтобы подпитывать интерес учащихся и расширять их кругозор.

Литература

1. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. Москва: Просвещение, 2006. 239 с.
2. Penny Ur. A Course in Language Teaching: Practice of Theory. Cambridge University Press, 2009. 375 pp.

Fatin I.G.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

FROM THE EXPERIENCE OF USING AUTHENTIC AUDIO MATERIALS DURING ENGLISH LESSONS (ON TOPIC “STEPS TO UNDERSTANDING CULTURE”)

The work was carried out under the guidance of Koroleva V.V., Doctor of Philological Sciences, associate professor

Abstracts: This article reviews the use of authentic audio materials during listening comprehension in English language lessons, their significance in the modern learning process and ways of presenting them.

Key words: listening comprehension, modern English language, teaching methods

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМНО-ОПИСАТЕЛЬНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности применения системно-описательного подхода в преподавании русского языка как иностранного. Реализация системно-описательного подхода позволяет сформировать у иностранных студентов способности использовать языковые средства для решения коммуникативных задач в различных ситуациях общения, видеть русский язык в системе, понимать его масштабность, особенности, разнообразие, чтобы предвидеть перспективы дальнейшего лингвистического роста.

Ключевые слова: системно-описательный подход, коммуникативный, метод, подход, методика, дифференцированный, лингвострановедческий, коммуникативно-жанровый подход, компетенция.

Ключевым общенаучным понятием методической системы является понятие «подход». В методике преподавания русского языка подход к обучению выступает в качестве самой общей методологической основы обучения, характеризующей существующие взгляды на предмет обучения – язык, и возможности овладения им в процессе обучения.

Подход как реализация стратегической доктрины – величина переменная. Содержание понятия формируется в зависимости от социально-экономических условий, сложившихся в обществе, от реализуемой на определенном этапе его развития образовательной политики. В методических трудах только последнего десятилетия встречаются такие подходы: дифференцированный, структуральный, системный, коммуникативный, лингвострановедческий и другие [Горкин: 1997, 856].

Понятие «подход» не принадлежит к числу общепризнанных: наряду с ним существуют такие понятия, как «метод», «методика», «направление», «направленность». Отсутствие четкого понятийного аппарата затрудняет осмысление эффективности методической системы обучения русскому языку. Из приведенных методических понятий наибольшей убеждающей силой, на

наш взгляд, обладает понятие-термин «подход»: именно он является стратегическим ориентиром, предопределяющим методику и направляющим процесс обучения русскому языку [Рахуба: 2012, 100].

Подходы к обучению русскому языку регламентируют характер: целей и содержания обучения, принципов отбора содержания обучения и принципов организации учебного процесса, дидактической обработки содержания обучения, уровней усвоения знаний и формирования учебно-языковых и речевых умений и навыков, обучающей деятельности преподавателя и учебной деятельности студентов, взаимодействия преподавателя и студента в процессе обучения, средств, методов и приемов обучения.

Понятие «подход» близко к понятию «метода»: встречается формулировка «коммуникативный метод»; можно сказать «функциональный подход», но встречается «функциональная методика». Однако в целом понятие «подход» шире понятия «метод».

Как видим, подход к обучению предмету является своеобразным методологическим каркасом для методики преподавания русского языка, которая дает ответы на конкретные вопросы: зачем, чему, как, с помощью чего учить, как контролировать и корректировать уровень знаний и сформированности учебно-языковых и речевых умений и навыков.

Существующие многообразные подходы к обучению русскому языку ставят проблему выявления оснований для их классификации, определения параметров, которыми они различаются.

В методике преподавания русского языка как родного единая классификация подходов к организации обучения отсутствует, зато она достаточно детально разработана применительно к методике обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному.

Подходы к обучению языку дифференцируют с учетом различных оснований: с точки зрения психологии овладения языком, с точки зрения объекта обучения и с точки зрения способа обучения.

В соответствии с концепцией языкового образования целью обучения русскому языку как иностранному является ориентация на свободное владение языком во всех сферах его применения, целенаправленное развитие языковой личности. В соответствии с этими целями курс русского языка для иностранных студентов сочетает традиционный системно-описательный и новый коммуникативно-жанровый подходы к обучению языку. Это предполагает отбор теоретических сведений о языке и речи с учетом их значимости для формирования опорных коммуникативных умений, которые закрепляются, совершенствуются при изучении конкретных лингвистических тем. При этом языковой материал призван быть базой, средством и инструментом совершенствования навыка владения речью в различных ситуациях общения.

Проблема формирования коммуникативной компетенции требует системного подхода к обучению языку, в основе которого лежит рассмотрение разных видов компетенций: языковой, речевой, предметной и др. Является необходимым учётом взаимосвязи лингвистического и экстралингвистического как единого целого, отражающего характер речи и общения.

Системный или системно-описательный подход в обучении русскому языку как иностранному – позиция в разработке методики целого курса или его крупного раздела, выдвигающая на первый план и в теории, и в практической части черты избранной автором основы. Например, построение грамматического курса на основе формальной грамматики; курса синтаксиса на основе структурно-семантической. При таком подходе систематичность осознается строже. Однако нельзя забывать, что система имеется в любой методике; системный подход исключает эклектику, смешение позиций; основывается на выявлении в процессе изучения разделов языкового курса иерархических отношений, уровней структуры частей, разделов, возможностей типологии, классификации явлений, моделирования, выявления симметричных явлений, других соответствий. Для иностранца, не ориентирующегося в русском языке, особенно важна четкость и структурированность в обучении.

Примеры системных отношений: симметрия времен глагола, синонимика антонимических пар. Как правило, системный подход требует активности самих учащихся в выявлении системности в построении схем, таблиц, в моделировании, в построении матриц, диаграмм, графиков и др. Системный подход гармонирует с поисковыми методиками, с программированием, с алгоритмизацией учебных действий. При системно-описательном подходе языковые факты описываются не отдельно сами по себе, а объединенными в классы на основе общих свойств любого уровня абстракции. Системно-описательный подход включает в себя приемы наблюдения, сравнения и обобщения лингвистического материала. Этому способствует большое количество исследуемого материала, что позволяет использовать эти методы максимально эффективно.

Системно-описательный подход при отборе содержания обучения обеспечивает усвоение иностранными учащимися системы русского языка и способов применения знаний этой системы на практике. Для иностранца особенно важно видеть русский язык в системе, чтобы понимать его масштабность, особенность и видеть перспективы дальнейшего роста в изучении языка.

Реализация системно-описательного подхода позволяет обеспечить необходимый объем знаний по русскому языку как иностранному в целях формирования у иностранных студентов способности использовать языковые средства для решения коммуникативных задач в различных ситуациях общения.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А.П.Горкин. - М.: Большая российская энциклопедия, 1997.– С. 1300.
2. Глебова Е.Ф. Системный подход к процессу обучения синтаксису в средней школе. – М., 1982.
3. Касимова О.П. Позиция, функция и валентность как системные понятия / О.П. Касимова// Казанская лингвистическая школа: традиции и современность (Казань, 11-13 декабря 2003

- г.): Труды и материалы: В 2 т. / Под общ. ред. К.Р. Галиуллина, Г.А. Николаева. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2003.– Т. 1.- С. 49-51.
4. Лингвистический энциклопедический словарь. - М.: Советская Энциклопедия, 1990. – С. 80.
5. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка. – М.: Наука, 1999.
6. Методика преподавания русского языка в вопросах и ответах.// Сборник статей. – Брест: Альтернатива, 2008.– С. 25.

Shcherba O.V.

Brest State Technical University

PECULIARITIES OF THE SYSTEM-DESCRIPTIVE APPROACH IN TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN STUDENTS

Abstract. The following article deals with the usage of system-descriptive approach in teaching Russian as a foreign language. The implementation of the system-descriptive approach allows foreign students to form the ability to use language tools while solving communication problems in various social situations, to observe the Russian language in the system, to understand its immensity, features, diversity, in order to foresee the benefits for further linguistic growth.

Key words: system-descriptive approach, communication, method, approach, methodology, differentiated, linguistic-cultural, communicative-genre approach, competence.

Научное электронное издание

МИР – ЯЗЫК – ЧЕЛОВЕК

Материалы IV Международной научно-практической конференции

15 марта 2022 г.

Владимир

Системные требования: Intel от 1,3 ГГц; Windows XP/7/8/10; Adobe Reader;
дисковод CD-ROM.

Материалы представлены в авторской редакции

За содержание, точность приведенных фактов и цитирование
несут ответственность авторы публикаций

Верстка электронного сборника Е. Е. Чикиной

Тираж 8 экз.

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Изд-во ВлГУ
rio.vlgu@yandex.ru

Педагогический институт
vlggg_deutsch@mail.ru