

ISSN 2414-4452

# **PHILOLOGY**

**International scientific journal**

**№ 4 (28), 2020**

Founder and publisher:  
Publishing House «Scientific survey»

The journal is founded in 2016 (January)

Volgograd, 2020

UDC 8  
LBC 72

## **PHILOLOGY**

**International scientific journal, № 4 (28), 2020**

The journal is founded in 2016 (January)  
ISSN 2414-4452

The journal is issued 6 times a year

The journal is registered by Federal Service for Supervision in the Sphere of Communications, Information Technology and Mass Communications.

**Registration Certificate: III № ФС 77 – 62764, 18 August 2015**

EDITORIAL STAFF:

**Head editor:** Musienko Sergey Aleksandrovich

**Executive editor:** Malysheva Zhanna Alexandrovna

*Dmitrieva Elizaveta Igorevna*, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Department “Foreign languages - 5”

*Ansimova Olga Konstantinovna*, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Chair of Russian language

*Atamanova Natalia Viktorovna*, Candidate of Philology, Associate Professor of the Russian Language Department

*Madrakhimov Tulibay Abdukarimovich*, Candidate of Philological Sciences, Dean

*Rakhmonov Azizkhon Bositkhonovich*, Doctor of Philosophy in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Russian Language and Teaching Methods

Authors have responsibility for credibility of information set out in the articles.

Editorial opinion can be out of phase with opinion of the authors.

Address: Russia, Volgograd, Angarskaya St., 17 "G"

E-mail: [sciphilology@mail.ru](mailto:sciphilology@mail.ru)

Website: <http://sciphilology.ru/>

Founder and publisher: Publishing House «Scientific survey»

УДК 8  
ББК 72

## **ФИЛОЛОГИЯ**

**Международный научный журнал, № 4 (28), 2020**

Журнал основан в 2016 г. (январь)  
ISSN 2414-4452

Журнал выходит 6 раз в год

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

**Свидетельство о регистрации средства массовой информации  
ПИ № ФС 77 - 62764 от 18 августа 2015**

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:** Мусиенко Сергей Александрович  
**Ответственный редактор:** Малышева Жанна Александровна

*Дмитриева Елизавета Игоревна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры "Ино-  
странные языки - 5"

*Анимова Ольга Константиновна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского  
языка, Новосибирский государственный технический университет

*Атаманова Наталья Викторовна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского  
языка

*Мадрахимов Тулибай Абдукаримович*, кандидат филологических наук, декан

*Рахмонов Азизхон Боситхонович*, доктор философии по педагогическим наукам (PhD),  
доцент кафедры «Русский язык и методика преподавания»

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.  
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

Адрес редакции: Россия, г. Волгоград, ул. Ангарская, 17 «Г»

E-mail: [sciphilology@mail.ru](mailto:sciphilology@mail.ru)

Website: <http://sciphilology.ru/>

Учредитель и издатель: Издательство «Научное обозрение»

---

---

**CONTENTS**

---

---

**Philological Sciences**

- Pérez V.*  
APUNTES SOBRE LA ESTÉTICA DE RECEPCIÓN ..... 6

**Russian Literature**

- Saunkin P.S.*  
NEW TESTAMENT MOTIFS ON THE POETRY OF J. BALTRUSHAITIS AND S. YESENIN..... 11

**Journalism**

- Volkov A.N.*  
THE USAGE OF NEWSPAPER TEXTS IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSES ..... 17
- Khrushcheva D.*  
FANDRAISING JOURNALISM IN RUSSIA: NEW MEDIALITY FOR CHARITY ..... 24

**Linguistics**

- Bragarnik-Stankevich O.S.*  
THE CONCEPT OF VERB PHRASE ZOOMORPHIC  
VOCABULARY (USING ENGLISH AS AN EXAMPLE) ..... 33
- Gavrilova Ye.M.*  
ADEQUACY APPROACH IN THE SYSTEM OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION..... 37
- Iliev Ivan G., Koroloff Larry.*  
ON THE QUESTION OF THE NEGATIVE IMPERATIVE IN CONTEMPORARY BULGARIAN..... 46
- Nikitin P.P.*  
SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN MODERN MULTICULTURAL WORLD..... 56

**The Russian Language**

- Safyannikova G.E.*  
TRADITIONAL AND INDIVIDUAL AUTHOR'S COMPARISONS IN A LITERARY  
TEXT (BASED ON THE NOVEL "MOUNTAIN NEST" BY D.N. MAMIN-SIBIRYAK») ..... 67

---

---

**СОДЕРЖАНИЕ**

---

---

**Филологические науки**

- Перес В.*  
ЗАМЕТКИ О РЕЦЕПТИВНОЙ ЭСТЕТИКЕ..... 6

**Русская литература**

- Сауныкин П.С.*  
НОВОЗАВЕТНЫЕ МОТИВЫ В ПОЭЗИИ Ю. БАЛТРУШАЙТИСА И С. ЕСЕНИНА ..... 11

**Журналистика**

- Волков А.Н.*  
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА..... 17

- Хрущева Д.*  
ФАНДРАЙЗИНГОВАЯ ЖУРНАЛИСТИКА В РОССИИ:  
НОВАЯ МЕДИЙНОСТЬ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТИ ..... 24

**Языкознание**

- Брагарник-Станкевич О.С.*  
ПОНЯТИЕ ГЛАГОЛЬНОЙ ЗООМОРФИЧЕСКОЙ  
ЛЕКСИКИ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)..... 33

- Гаврилова Е.М.*  
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 37

- Илиев Иван Г., Королов Ларри.*  
К ВОПРОСУ ОБ ОТРИЦАТЕЛЬНОМ  
ИМПЕРАТИВЕ В СОВРЕМЕННОМ БОЛГАРСКОМ ЯЗЫКЕ ..... 46

- Никитин П.П.*  
СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ ..... 56

**Русский язык**

- Сафьянникова Г.Е.*  
ТРАДИЦИОННЫЕ И ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКИЕ  
СРАВНЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ  
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Д.Н. МАМИНА-СИБИРЯКА «ГОРНОЕ ГНЕЗДО») ..... 67

UDC 1751

## APUNTES SOBRE LA ESTÉTICA DE RECEPCIÓN

V. Pérez, Doctora en Ciencias del Lenguaje, Profesora-Investigadora  
 Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades  
 de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Puebla), México

**Resumen.** *En este artículo se examinan las principales aportaciones de Wolfgang Iser y Hans-Robert Jauss al desarrollo de la teoría de la recepción literaria. Se indica el contexto académico y social en el cual se originan dichas propuestas teóricas que buscan orientar los estudios literarios hacia una nueva estética que pone bajo la lente analítica la función social del arte literario. Posteriormente se explora la relación entre el autor, el texto y el lector, argumentando que el papel de este último en el acto de leer es activo y determinante en la creación del significado estético de la obra.*

**Palabras clave:** *texto, lector, acto de leer, horizonte de expectativas, experiencia.*

Escrito en 1964, el ensayo *Contra la interpretación* de Susan Sontag se finaliza con la exigencia que dice: “En lugar de una hermenéutica, necesitamos una erótica del arte” (1964: 14). Lo que la indujo a lanzar este llamamiento fue el ambiente asfíxante de la década de los sesenta: el contexto social fue marcado por las protestas masivas contra la guerra de Vietnam y los movimientos estudiantiles; en el ámbito teórico gobernaba la crisis de las concepciones de la autonomía del texto y la neutralidad ideológica del investigador en las ciencias sociales y humanas y, en consecuencia, de los estudios literarios. Las teorías inspiradas por el formalismo ruso, estructuralismo europeo y la nueva crítica en Estados Unidos centraban su lente analítico sólo en el autor y la obra. En la recién fundada Universidad de Constanza, un grupo de jóvenes y entusiastas investigadores lidiados por Jauss plantean la necesidad de una nueva estética que atienda a la función social de la literatura, poniendo énfasis en la figura del lector. Las directrices de esta nueva estética fueron dadas a conocer por Jauss el día 13 de abril de 1967 mientras pronunciaba su discurso *La historia de la literatura como provocación a la ciencia literaria* que posteriormente se volvió el manifiesto de fundación de la Estética de la Recepción.

Una tesis general que es articulada por los críticos de la Escuela de Constanza para la ciencia literaria se dirige a la pregunta ¿En qué relación se encuentra una obra literaria con respecto a la historia de sus efectos y qué se infiere de aquí para su recepción por los lectores actuales? Las reflexiones hechas hasta ahora al respecto son muy diferentes; me detendré en seguida, brevemente, en las propuestas de Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser.

En cuanto a la argumentación teórica de la estética de la recepción de Jauss, esta tiene como objetivo principal la superación de la concepción de la autonomía de la obra de arte. Con sus postulados teóricos, el crítico alemán propone una nueva teoría de la literatura:

El estudio de la literatura debía renovarse y salir de los callejones sin salida de la historia literaria –estancada en el positivismo–, de la interpretación –que solo servía para sí misma o para una metafísica de la “Écriture”–, y de la comparatística, que hacía de la comparación un fin en sí. Pero eso no podía hacerse con un curatodo de las taxonomías perfectas, de los sistemas de signos

cerrados y de los modelos de descripción formalista, sino mediante una historia que tuviera en cuenta el proceso dinámico de producción y recepción, de autor, obra y público, y que utilizara una hermenéutica de pregunta y respuesta (Jauss, 1992: 15).

Jauss (1992) explica que el reconocimiento y la interpretación de la significación de una obra no originan la experiencia estética, como tampoco lo hace la reconstrucción de la intención de su autor. Esta se pone en marcha “al adoptar una actitud ante su efecto estético, al comprenderla con placer y al disfrutarla comprendiéndola” (Jauss, 1992: 13-14). Los filólogos pasan por alto esta experiencia estética primaria cuando afirman que los textos se crean no para los lectores, sino para los que estas obras literarias interpretan. Para evitar tal fenómeno, Jauss manifiesta para la hermenéutica literaria la doble tarea de distinguir metódicamente entre las dos formas de recepción. La primera consiste en aclarar el proceso actual, en el que el efecto y la significación del texto se concretiza para el lector del presente y la segunda tiene que ver con la reconstrucción del proceso histórico en el que los lectores de diferentes épocas reciben e interpretan el mismo texto. Según esta propuesta, las dos partes de la relación texto-lector [4] tienen que ser diferenciadas, organizadas e interpretadas durante el análisis –la experiencia del lector o de la comunidad de lectores de una época histórica determinada– como dos horizontes diferentes. El primero, referente al texto, es el horizonte literario interno, implicado por la obra, y el segundo, relativo al entorno, es aportado por el lector de una sociedad determinada. Con esto se pretende reconocer cómo la expectativa y la experiencia se enlazan entre sí produciendo una nueva significación. Al reconstruir el horizonte de expectativas, sería posible responder a la pregunta ¿en qué consiste la diferencia hermenéutica entre la comprensión pasada y la actual de una obra?

La noción de horizonte de expectativas a la que recurre Jauss representa un papel central en su teoría de la recepción y se aplica de manera prioritaria a la experiencia de los primeros lectores de una obra, tal como puede ser percibido en la obra misma, sobre el fondo de la tradición estética, moral y social sobre la que aquella se destaca. De esta manera, el horizonte de expectativas de una obra permite determinar su carácter artístico por medio de la forma y el grado de su efecto en un público determinado.

En cuanto a las aportaciones de Iser a la teoría de la recepción literaria, estas se centran en la descripción del acto de leer, así como en el análisis de las relaciones entre el texto y el lector, al que se refiere como una de las formas de la interacción social. Una diferencia significativa que existe entre estas últimas y la lectura es que en esta última no hay una situación cara a cara, ya que un texto no puede adaptarse a cada lector con el que entra en contacto. A diferencia de una interacción diádica, donde los participantes pueden hacerse preguntas para evitar los malos entendidos, el lector nunca puede saber cuán exactas son las representaciones que se ha hecho a partir del texto. La relación texto-lector tampoco cuenta con un contexto regulador que en una interacción diádica funciona como un *tertium comparationis*. Al contrario, los códigos que podrían regular esta interacción se encuentran fragmentados en el texto y se deben reunir o reestructurar antes de que pueda establecerse cualquier marco de referencia. Iser afirma que lo que da lugar a la comunicación en el proceso de lectura es la asimetría fundamental entre texto y lector. La asimetría es un vacío o un blanco que tiene que llenar el lector y que funciona como un estímulo básico para la comunicación. Los blancos o lo no dicho cobran vida en la imaginación del lector, mientras que lo dicho se expande hasta adquirir más significación de lo que se pudiera suponer:

La comunicación en literatura es, pues, un proceso puesto en movimiento y regulado no por un código dado, sino por una interacción creciente y mutuamente restrictiva entre lo explícito y lo implícito, entre lo revelado y lo oculto. Lo escondido incita al lector a la acción, pero esta acción está también controlada por lo que se revela; lo explícito a su vez se transforma cuando lo implícito ha sido expuesto a la luz (Iser, 1996: 251).

Las reflexiones de Iser sobre la interacción durante el proceso de la lectura entre la estructura de una obra literaria y su receptor lo llevan a afirmar que el estudio de un texto es válido no solo para su forma, sino también para los actos que contribuyen a su comprensión. El crítico deduce que la obra literaria posee dos polos a los que denomina el polo artístico y el polo estético:

el primero designa al texto creado por el autor y el segundo se refiere a la concretización efectuada por el lector. Tal polaridad sugiere que la obra literaria no es idéntica ni con el texto ni con su concretización:

[...] la obra es más que el texto, debido a que aquella gana vida solo en la concretización y esta, a su vez, no es totalmente libre de los planos que el lector introduce en ella, aun cuando tales planos sean activados bajo las condiciones del texto. Allí, pues, donde el texto y el lector convergen, se halla el lugar de la obra literaria y este tiene forzosamente un carácter virtual, ya que no puede ser reducido ni a la realidad del texto ni a las predisposiciones que caracterizan al lector (Iser, 1993: 122).

Antes de mencionar los procesos de comprensión del texto por parte del lector, conviene detenerse primero en los conceptos de lector y de lector implícito propuestos por el autor de *El acto de leer*. Iser (1993) reconoce que la crítica literaria ya cuenta con una serie de tipos de lectores como conceptos heurísticos y menciona algunos que ya alcanzaron un cierto grado de terminologización, tales como el archilector de Riffaterre, el lector informado de Fish y el lector pretendido de Wolff.

En una breve revisión de la tipología mencionada, Iser explica que, para Riffaterre, en el terreno de la estilística, la figura del lector es central. A este respecto señala que “el objeto de análisis estilístico es la ilusión que el texto crea en el espíritu del lector. Evidentemente, esta ilusión no es imaginación pura o fantasía gratuita, sino que está condicionada por las estructuras del texto y por la mitología o ideología de la generación y de clase social del lector” (Riffaterre, 1976; citado por Iser, 1993: 134). Para realizar un análisis de estilo, Riffaterre propone la noción de archilector como un instrumento para poner de relieve los estímulos de un texto. Esta suma de lecturas de lectores cultivados, de diferentes competencias a las que alude el concepto, permitirán ubicar la presencia de estímulos en el texto, al margen de los sentidos que les atribuyan: “el término de archilector [...] designa a un grupo de informantes que coincide siempre en partes cruciales del texto para certificar la existencia de un hecho estilístico” (Iser, 1993: 134). El hecho estilístico se refiere a un trozo del texto que distingue de su entorno contextual por la alta densidad de codificación y solo puede ser localizado por un sujeto receptor. De esta manera, las preocupaciones de Riffaterre se orientan hacia el nivel de la enunciación literaria en la que participan autor y lector como configuraciones textuales con valor estético.

Otro tanto puede decirse con respecto al concepto del lector informado que desarrolla Fish (1970; citado por Iser, 1993) con el objetivo de describir los procesos de tratamiento del texto por medio del lector y a quien considera excluido de la literatura. Fish plantea un método de análisis centrado en las sucesivas respuestas que el lector va dando a las palabras que forman un discurso. El devenir temporal de la experiencia lectora adquiere una importancia fundamental en este análisis, pues implica que la reacción del lector se vaya produciendo durante dicho proceso y no ante el enunciado completo. El significado que el lector concede a un texto se va construyendo palabra por palabra durante el proceso dinámico de lectura. Al desarrollar su concepto del lector informado a partir de la gramática transformacional en su vertiente generativa, Fish afirma que la comprensión de un texto debe buscarse en la relación establecida entre el devenir temporal, manifestado en la estructura superficial y la estructura profunda. Es por eso que, según esta propuesta, el lector informado es alguien que posee una serie de requisitos. En primer lugar, se trata de un hablante competente de la lengua a partir de la cual está formado el texto. El segundo punto refiere a la posesión total del conocimiento semántico con el que un oyente maduro resuelve su tarea de comprensión. El tercer requisito es contar con una competencia literaria. Si un lector reúne todas las características mencionadas, se convierte en lector informado “que no es ni una abstracción ni un lector actualmente vivo, sino un híbrido, un lector real (yo) que hace todo lo que está en su poder, para volverse a sí mismo una persona informada” (Fish, 1970; citado por Iser, 1993: 135). Fish recapitula que el lector informado realmente debe estar constituido por muchos lectores informados, pertenecientes a diversas épocas, para así poder interpretar el texto en toda su extensión histórica.

Propuesto por Wolff, el término del lector pretendido o intencional responde a la “idea del lector que se ha configurado en la mente del autor” (Wolff, 1971; citado por Iser, 1993: 137). La idea del lector pretendido puede adoptar diversas formas: puede ser una imagen del lector idealizado, se puede manifestar en anticipaciones masivas de los receptores de normas y valores del lector contemporáneo, en la individualización del público, en apóstrofes de lectores, en atribuciones de actitudes, en propósitos pedagógicos, así como en el requerimiento de la todavía desconocida disposición para aceptar lo leído. Como la ficción del lector inscrita en el texto, el lector pretendido se constituye tanto por concepciones contemporáneas del público, como por el deseo del autor de acercarse a estas ideas o de influir en ellas. La ficción del lector está marcada en la obra por un conjunto determinado de códigos o señales. No obstante, este conjunto ni está aislado ni es indispensable de las otras perspectivas planteadas en el texto y que están dadas en la novela. A diferencia del rol del lector que resulta de las perspectivas en el texto, la ficción del lector es una sola perspectiva y por lo tanto es apenas un aspecto del rol del lector.

La breve exploración de los conceptos de lector mencionados pone de manifiesto diferentes intereses de conocimiento. Si el archilector es un concepto de prueba que funciona como herramienta para reconocer los hechos estilísticos en la codificación del texto, el lector informado es un concepto de aprendizaje. Y, finalmente, el lector pretendido es un concepto de reconstrucción que permite averiguar los planos históricos del público a los que el autor aspiraba. Iser concluye que, a pesar de la notable diferencia, las tres propuestas para el estudio del lector demuestran que este se ha convertido en un elemento necesario para la comprensión de una obra literaria.

El concepto del lector implícito surge en el marco de lo que Iser define como una teoría de la respuesta estética, donde respuesta se entiende como efecto del texto sobre el lector, pero también como respuesta del lector ante el texto. Iser considera que ninguno de estos conceptos –ni el efecto ni la respuesta– son propiedades del texto y del lector, respectivamente, sino que el texto contiene efectos potenciales que podrán ser actualizadas mediante los actos de comprensión realizados por el lector. El tipo del lector que propone Iser no se identifica con ningún tipo mencionado anteriormente. Respecto a esto Iser (1993: 141) afirma: “Este concepto se distingue de la propuesta más reciente para designar “propuesta de recepción” a la recepción programada del texto”. El concepto no es dinámico, pues solo se refiere a las estructuras textuales relevantes para la recepción que se puede realizar, y no considera las estructuras del acto en las cuales se manifiesta el carácter afectivo de las estructuras lingüísticas:

El concepto del lector implícito es un modelo trascendental, mediante el cual se puede describir la estructura general del efecto del texto de ficción. Se refiere al rol del lector factible en el texto, que consta de una estructura del texto y de una estructura del acto. Si la estructura del texto establece el punto de visión para el lector, esto quiere decir que secunda un hecho fundamental de nuestra percepción, en cuanto que nuestros accesos al mundo solo y siempre poseen una naturaleza significada por un carácter perspectivista (Iser, 1993: 143).

En la propuesta de Iser, el concepto del lector implícito no es ninguna abstracción de un lector verdadero, sino, más bien, el requisito para una tensión que produce el lector verdadero cuando se mete en su rol. Por su parte, el rol del lector se determina como una estructura del texto y como una estructura del acto. En lo referente a la estructura del texto, Iser manifiesta que cada texto literario constituye una relación dirigida hacia el mundo, ideado por su autor. A esta relación Iser se refiere como la comunicación literaria en la cual se pone en movimiento “lo explícito y lo implícito, [...] lo revelado y lo oculto” (1996: 251). Lo que está escondido en el texto incita al lector a la acción de llenar los vacíos o espacios en blanco. Iser introduce estos conceptos para referirse a los espacios de indeterminación que enfrenta el lector cuando se está fijando el sentido del texto, y en los cuales se espera su mayor participación. La actividad del lector consiste, por tanto, en llenar los espacios vacíos, dotándolos de sentido: “un texto es potencialmente susceptible de admitir diversas realizaciones diferentes, y ninguna lectura puede nunca agotar todo el potencial, pues cada lector concreto llenará los huecos a su modo, excluyendo por ello el resto de las posibilidades; a medida que vaya leyendo irá tomando su propia decisión en lo referente a cómo ha de llenarse el hueco” (Iser, 1987: 223).

Dado que existen textos con mayor y menor cantidad de espacios vacíos, la actuación del lector será más o menos compleja y, en cualquier caso, no siempre se logrará eliminar completamente la indeterminación, lo que motivará que el lector continúe con su lectura sin poder completar alguno de esos espacios de indeterminación que el texto le presenta.

Para resumir, diré que el pensamiento de Iser, en el cual la lectura ocupa un papel privilegiado, se puede sintetizar en las siguientes ideas. Primero, el texto literario despliega sus efectos durante la acción de leer. Segundo, el efecto se encuentra en el proceso interactivo que se produce en el acto de leer entre texto y lector. Tercero, la teoría del efecto está centrada en el texto, en tanto que la teoría de la recepción se ocupa del juicio del lector histórico. Por lo tanto, como lo indica el mismo título de *El acto de leer: teoría del efecto estético* desplaza su atención hacia cuestiones propias del dominio de la estética.

### BIBLIOGRAFÍA

1. Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
2. Iser, W. (1993). "El acto de la lectura. Consideraciones previas sobre una teoría del efecto estético" En *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, D. Rall (comp.), 121-145. México: UNAM.
3. Iser, W. (1996). "Las relaciones entre el texto y el lector". En *Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX*, E. Sullà (ed.), 248-256. Barcelona: Crítica.
4. Jauss, H.R. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia literaria*. Madrid: Taurus.
5. Jauss, H.R. (1993). "Cambio de paradigma en la ciencia literaria". En *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, D. Rall (comp.), 59-73. México: UNAM.
6. Sontag, S. *Against Interpretation and other Essays*, 4th. Edition, New York: Delta Book, 1964. – 304.

*Материал поступил в редакцию 02.07.20*

## ЗАМЕТКИ О РЕЦЕПТИВНОЙ ЭСТЕТИКЕ

**В. Перес**, доктор филологических наук, исследователь  
Институт Социальных и Гуманитарных Наук  
Заслуженного Автономного Университета Штата Пуэбла, Мексика

*Аннотация.* В данной статье кратко оценивается вклад Вольфганга Изера и Ханса-Роберта Яусса в развитие литературной рецептивной эстетики. Рассматриваются академический и социальный контексты, в которых зарождаются данные разработки, целью которых является поиск новой эстетики, направленной на изучение социальной функции литературы. Затем анализируются отношения между автором, текстом и читателем и аргументируется, что в процессе чтения, роль читателя является активной и решающей в конструировании эстетического значения текста.

**Ключевые слова:** текст, читатель, процесс чтения, горизонт ожидания, художественный опыт.

УДК 821.161.1

## НОВОЗАВЕТНЫЕ МОТИВЫ В ПОЭЗИИ Ю. БАЛТРУШАЙТИСА И С. ЕСЕНИНА

П.С. Сауныкин, соискатель кафедры литературы  
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Россия

*Аннотация.* В статье рассматривается вопрос о влиянии новозаветных мотивов на поэзию Ю.К. Балтрушайтиса и С.А. Есенина. Отражено влияние биографических фактов на формирование евангельского компонента в лирике художников. Произведения поэтов пронизаны христианскими сюжетами, символами и образами, их объединяет молитвенная направленность стихов. Авторы обращают внимание на значение образов Иисуса Христа, Богородицы, а революционные события в России привели к выражению позиции в теме общественного духовного Преображения.

*Ключевые слова:* русская литература, Балтрушайтис, Есенин, поэзия.

Литературные круги начала XX в. причудливо переплетались в своём становлении, развитии, составе участников. Казалось бы, нет более разных поэтов, чем Ю.К. Балтрушайтис (1873-1944) и С.А. Есенин (1895-1925). Но жизненные и творческие пути художников пересекались неоднократно. Есенин посетил Балтрушайтиса 22 января 1916 года, известный символист дарит молодому поэту две книги своих стихов [14, с. 314]. Рязанский поэт 9 февраля 1916 года преподносит литовцу только вышедшую в свет книгу «Радуница» [14, с. 324]. Позже стихи Ю. Балтрушайтиса и С. Есенина мы находим на страницах сборника «Весенний салон поэтов» [7, с. 22-26, 75-77], антологии И. Эренбурга «Портреты русских поэтов» [17, с. 15-24, 82-91], в 1918-1919 гг. вместе трудятся в Народном комиссариате просвещения, а 24 августа 1919 года избираются в президиум Всероссийского союза поэтов [9, с. 65].

Не смотря на разницу в возрасте и формальную принадлежность к разным литературным школам, обнаруживаются общие черты в творчестве Юргиса Балтрушайтиса, «внесшего немалый вклад в развитие русского символизма» [16, с. 152], и Сергея Есенина, стихотворные формы которого, по замечанию исследователей, ведут «свое начало от символизма» [15, с. 260]. Роднит поэтов схожие условия формирования личности: детство, проведенное в сельской местности, воспитание, основанное на фольклорных и религиозных традициях. Католик Балтрушайтис вспоминает «незабвенные зимние сказки моей матери – подчас ее собственного сочинения, – и жуткие литовские предания о чудовищах и древних великанах и о целом хищном племени людей с песьими сердцами и песьими головами. Тут были и затейливые рассказы бродячего деревенского портного-старика, и небылицы часто ночевавших в нашем доме нищих. Как особенно я любил бродить вдоль литовских проселочных дорог с покривившимися от времени, почерневшими от непогоды крестами, обилие которых внушало мне волнующее представление о древнем и скорбном шествии человека к Голгофе...» [2, с. 84]. Похожими впечатлениями делится принадлежащий к православной ветви христианства Есенин: «Часто собирались у нас дома слепцы, странствующие по селам, пели духовные

стихи о прекрасном рае, о Лазаре, о Микеле и о Женихе, светлом госте из града неведомого. Нянька, старуха-приживальщица, которая ухаживала за мной, рассказывала мне сказки, все те сказки, которые слушают и знают все крестьянские дети. Дедушка пел мне песни старые, такие тягучие, заунывные. По субботам и воскресным дням он рассказывал мне Библию и священную историю» [10, с. 14]. Суровость религии оба поэта ощутили на себе: одного наказали за воздушного змея, сделанного из картины Страшного Суда [14, с. 89], другой долго помнил палку крестного отца [9, с. 12]. Таким образом, считаем, что воспитание явилось главным условием использования авторами в своём творчестве христианских мотивов и образов.

Прислушаемся к лирике поэтов. Мы слышим отдаленный колокольный звон. В расцветном пламени солнца гудит колокол Балтрушайтиса:

Высился, в славе созвучий,  
С песней венчально-святой,  
Колокол вещей, могучий,  
В пламени утра литой... [3, с. 25]

Сквозь утреннее марево будит колокольный звон Есенина:

Колокол дремавший  
Разбудил поля,  
Улыбнулась солнцу  
Сонная земля. [13, с. 63]

Слышим мы в стихах и молитву. Серьезный тон и сосредоточенная торжественность лирики Балтрушайтиса позволила критикам называть книги его стихов «молитвенником мыслителя» [1, с. 235]. В ряде произведений лирический герой обращается к Богу со своими страстями:

Бессмертный Боже! Грустно мне  
В Твоей великой тишине  
Считать часы наедине... [5, с. 107]

В поэзии Есенина молитвенное действие также занимает значительное место; по мнению исследователей, можно говорить о «феномене молитвенного сознания» [8, с. 123] в его творчестве рязанского автора. Молитва Есенина больше приближена к реальности, лиричности, что, несомненно, связано с наполнением её пейзажными зарисовками и предметами быта:

Задымился вечер, дремлет кот на бруссе,  
Кто-то помолился: «Господи Иисусе». [11, с. 38]

Внешний строй произведений обоих авторов напоминает молитву. В стихах Балтрушайтиса не встречается упоминаний о названиях молитв, они носят общий, монументальный характер, однако он приводит строки церковных гимнов в качестве названий стихов и эпиграфов к стихам: «Gloria in excelsis Deo!» [5, с. 33], «AVE, STELLA MARIS» [5, с. 47]. В лирике Есенина зачастую находим свидетельство о том, какую молитву читает лирический герой:

Тебя к дьячку водил  
В заброшенной глуши  
Учить: «Достойно есть»  
И с «Отче» «Символ веры». [12, с. 139]

Оба художника рисуют торжественный образ храма Божьего, который у Балтрушайтиса скрыт от постороннего глаза, неуловим, но вечен и монолитен: «Мелькает некий Храм святой / Сквозь дым времен...» [3, с. 35]; Есенин предпочитает использовать его как элемент пейзажа в картине родного края: «Там с утра над церковными главами / Голубеет небесный песок...» [11, с. 22].

Центральной фигурой Нового Завета является фигура Иисуса Христа. Поэтов роднит пантеистическое мироощущение христианского культа. Однако Балтрушайтис предпочитает

говорить об абстрактной всеобъемлющей божественной сущности, не называя имени, создается впечатление о некоторой табуированности персонажей:

Ты каждый день жемчужно-золотое,  
Приходишь к нам из Божьей глубины... [5, с. 21]

Есенин вносит облик Бога в знакомую природную среду, создавая впечатление гармоничного сочетания природного и божественного:

Между сосен, между елок,  
Меж берез кудрявых бус,  
Под венком, в кольце иголок,  
Мне мерещится Иус. [11, с. 56]

Балтрушайтис создает образ Иисуса Христа в его двойственном виде: с одной стороны – это могущественный Сын Божий, Владыка Вселенной, с другой – смиренный пред судьбоносной волей Отца Небесного Сын Человеческий: «Дитя судьбы – свой долг исполни» [3, с. 135]. Христос Есенина часто представляется в образе странника: «Лица пыльны, загорелы. / Веки выглодала даль, / И впиалась в худое тело / Спаса кроткого печаль» [11, с. 54].

С образом Иисуса Христа тесным образом связан мотив странничества и одиночества, которого зафиксирован в Евангелии от Матфея: «Сын же человеческий не имеет где голову преклонить» (Мф 8:20). Балтрушайтис, оторванный от родных мест, воплощает в своих произведениях мотив одиночества и неприкаянности, связанный с вмешательством сил, на которые он не в состоянии повлиять. В стихотворении «Отчизна» лирический герой уподобляется в своих терзаниях Христу:

Оттого я о дали родной  
Так упорно взываю во мгле, –  
Оттого я, в тоске неземной,  
Бесприютно влачусь на земле... [5, с. 138]

У Есенина тема одиночества нередко связано с образом лишнего человека:

Устал я жить в родном краю  
В тоске по гречневым просторам.  
Покину хижину мою,  
Уйду бродягою и вором. [11, с. 139]

Именно по этой причине образ дороги неоднократно повторяется в творчестве поэтов. Дорога художников открывает путь к горнему Божьему миру. У Балтрушайтиса:

Многоверстно и глубоко  
Врылась в землю колея, –  
Протянулась, одиноко,  
К дымным далям бытия... [5, с. 109]

У Есенина:

Серебристая дорога,  
Ты зовешь меня куда?  
Свечкой чисточетверговой  
Над тобой горит звезда. [11, с. 126]

Ученики Иисуса Христа, апостолов возникают в лирике поэтов в образах рыбаков и связанным с ним мотивом приобщения к вере. Источником являются слова Иисуса Христа, обращенные к рыбакам, будущим апостолам Петру и Андрею: «...идите за Мною, и Я сделаю вас ловцами человеков» (Мф 4:19). В произведении «Рыбаки» Балтрушайтис, не называя имен, лирично описывает и морской пейзаж, и тяжелый промысел, и торжество от успеха в спасении душ человеческих: «То-то услада / Смелым, что с криком / Ищут лишь клада / В море великом!» [3, с. 114]. Неоднократно образы рыбака и рыбной ловли появляются в поэзии Есенина. В стихотворении «Пропаший месяц», художник искусно соединил народные представления с христианским вероучением. Лирический герой произведения – рыболлов, человек с профессией апостолов, которым Христос учение, веру и возможность спасения. В

тревожном стихотворении «О Боже, Боже, эта глубь...» Есенин выражает и отчаяние, и надежду о спасении устами рыбака: «Внеси, как голубя, меня / В твой в синих рощах скит» [11, с. 141].

Важной фигурой новозаветных повествований является Дева Мария, Богоматерь. Как уже было сказано выше, создается впечатление, что новозаветные персонажи являются табуированными для Балтрушайтиса. Но, следует сказать, что литовца окружали Марии: супруга Оловянишникова, которой посвящены стихотворения и поэтические книги, стихотворение «Новогоднее видение» [6, с. 153] посвящено «Высокочтимой Матери Марии», которая известна не только как христианский подвижник и участник Сопротивления во Франции, но и как автор лирических произведений, за авторством Кузьминой-Караваевой или Скобцевой. В поэтической концепции Балтрушайтиса складывается последовательность: Богоматерь – мать – супруга. В стихотворении, посвященном жене пишет:

Ты мне всегда – в моем пути суровом –  
 Была, как мать.  
 Каким иным святым, бессмертным словом  
 Тебя назвать?! [6, с. 156]

В стихотворении «MADONNA MISTERIA» литовец создает таинственный образ женщины, по значимости равный для лирического героя Деве Марии. Радость от присутствия персонажа, нареченного «моим земным горем», его преданность лирическому герою, взаимопониманию и беседе без слов, наделяют героиню мистическими чертами, неясными, размытыми, в которых невозможно понять: реальна или нереальна «безглагольная верная сиделка» [5, с. 186].

В произведениях Есенина образ Богоматери часто прописан в традиции народной веры, в окружении природы и в олицетворении природных стихий: «Я вижу – в просиничном платке, / На легкокрылых облаках, / Идет возлюбленная Мати / С Пречистым Сыном на руках» [11, с. 44]. В ряде стихотворений Богородица предстает символом надежды в трудное время: «О Матерь Божья, / Спади звездой...» [11, с. 119]. Образ Богоматери, покровителя России, Есенин связывает с мотивом возрождения родины:

О Русь, Приснодева,  
 Поправшая смерть!  
 Из звездного чрева  
 Сошла ты на твердь. [12, с. 47]

Мотив воскрешения Отечества, без участия Девы Марии, но с присутствием литургии, присутствует в стихах Балтрушайтиса:

Расторгла сумрак жизни тесной  
 Русь, вся распятая и былом,  
 И в час Заутрени Воскресной  
 Поет вселенский свой псалом! [6, с. 87]

Русская революция и последующие исторические события в России выразились в распространенной среди творческой интеллигенции теме Преображения человеческого общества. Однако понимание момента Преображения у рассматриваемых авторов различно. Балтрушайтис склонен считать революцию в качестве отправной точки в Преображении мира, не отрицающим прошлое, но изменяющего будущее через жертвенность: «Оправдание человека, в особенности человека наших трудных и смутных дней, – в одной готовности к жертве» [4, с. 223], «Темной и алчной земле / В жертву себя принеси!» [6, с. 148]. В стихотворении «Мой щит», насыщенном христианской символикой (крест, лилия, посох и т.д.), литовец декларирует незыблемость взглядов утверждением «стой я в бою» [6, с. 24], что, в совокупности вышесказанного, берет начало от новозаветного утверждения: «Не думайте, что Я пришел нарушить закон или пророков: не нарушить пришел Я, но исполнить» (Мф 5:17).

Сергей Есенин предполагает одномоментное изменение мира, полагаясь на слова

«Царство Мое не от мира сего» (Ин 18:36) и низвергая прежних кумиров:

Радуйся, Сионе,  
Проливай свой свет!  
Новый в небосклоне  
Вызрел Назарет. [12, с. 68]

Подводя итоги исследованию, можно сказать, что новозаветные мотивы не только фактически присутствуют в творчестве Ю. Балтрушайтиса и С. Есенина, но и активно участвуют во многих лирических произведениях в соответствии с текстами христианского верования. Данному явлению способствовало воспитание будущих поэтов в религиозной среде вне зависимости от конфессиональной принадлежности. Но лишь художники, движимые индивидуальным поэтическим дарованием, использующие незыблемые евангельские источники и только им присущую манеру распоряжаться средствами художественной выразительности, делают русскую литературу разнообразнее и богаче.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айхенвальд Ю. Силуэты русских писателей. В 3-х т. – Т. 3: Новейшая литература. – 4-е изд., испр. и доп. / Ю. Айхенвальд – Берлин: Слово, 1923. – 300 с.
2. Балтрушайтис, Ю. Автобиографическая справка // Русская литература XX века (1890-1910): В 2 кн. / Под ред. проф. С.А. Венгерова / Ю. Балтрушайтис. – М.: ИД «XXI век – Согласие», 2000. – Кн. 2. – 472 с., 16 с ил. – (Два века русской филологии). – С. 84-86.
3. Балтрушайтис, Ю. Горная Тропа. Вторая книга стихов / Ю. Балтрушайтис. – М.: Скорпион, 1912. – 168 с.
4. Балтрушайтис, Ю. Жертвенное искусство // Мысль и слово. Философский ежегодник / Под ред. Г. Шпета / Ю. Балтрушайтис. – М.: Кн-во С.И. Сахарова, 1918-1921. – Т. II, 1. – 224 с. – С. 219-224.
5. Балтрушайтис, Ю. Земные Ступени. Элегии, песни, поэмы / Ю. Балтрушайтис. – М.: Скорпион, 1911. – 228 с.
6. Балтрушайтис, Ю. Лилия и Серп. Третья книга стихов / Ю. Балтрушайтис. – Paris: YMCA-Press, 1948. – 228 с.
7. Весенний салон поэтов. – М.: Зерна, 1918. – 191 с.
8. Воронова, О. Сергей Есенин и русская духовная культура: Научное издание / О. Воронова. – Рязань: «Узорочье», 2002. – 520 с.
9. Дауэтите, В. Юргис Балтрушайтис: Монографический очерк / В. Дауэтите. – Вильнюс: Vaga, 1983. – 326 с.
10. Есенин, С.А. Автобиография. Есенин С.А. Полное собрание сочинений. В 7-ми томах. Т. 7. Книга первая. Автобиографии. Дарственные надписи. Фольклорные материалы. Литературные декларации и манифесты. Составление, подготовка текстов и коммент. А.Н. Захарова, С.П. Кошечкина, Т.К. Савченко и др. / С.А. Есенин – М.: «Наука» – «Голос», 1999. – С. 14–17, 560 с.
11. Есенин С.А. Полное собрание сочинений. В 7-ми томах. Т. 1. Стихотворения. Подготовка текста и коммент. А.А. Козловского / С.А. Есенин. – М.: «Наука» – «Голос», 1995. – 672 с.
12. Есенин, С.А. Полное собрание сочинений. В 7-ми томах. Т. 2. Стихотворения (маленькие поэмы). Подг. текста и коммент. С.И. Субботина / С.А. Есенин. – М.: «Наука» – «Голос», 1997. – 464 с.
13. Есенин, С.А. Полное собрание сочинений. В 7-ми томах. Т. 4. Стихотворения, не вошедшие в «Собрание стихотворений». Сост., подгот. текста и коммент. С.П. Кошечкина, Н.Г. Юсова / С.А. Есенин. – М.: «Наука» – «Голос», 1996. – 544 с.
14. Летопись жизни и творчества С.А. Есенина. В пяти томах. Т. 1. 1895-1916. Общая редакция и вступительное слово Ю.Л. Прокушева. – М.: ИМЛИ РАН, 2003. – 736 с.
15. Львов-Рогачевский, В. Новейшая русская литература / В. Львов-Рогачевский. – М.: Издание ВЦСПО, 1923. – 330 с.
16. Пайман, А. История русского символизма / Авторизованный пер. с англ. В.В. Исакович / А. Пайман. – М.: Республика, 2000. – 415 с.
17. Эренбург И. Портреты русских поэтов / И. Эренбург. – Берлин: Аргонавты, 1922. – 163 с.

*Материал поступил в редакцию 12.07.20*

## NEW TESTAMENT MOTIFS ON THE POETRY OF J. BALTRUSHAITIS AND S. YESENIN

**P.S. Saunkin**, Applicant at the Department of Literature  
Ryazan State University named for S.A. Yesenin

***Abstract.** The article discusses the influence of the new Testament motifs on the poetry of J.K. Baltrusaitis and S.A. Yesenin. The influence of biographical facts on the formation of the gospel component in the lyrics of artists is reflected. The works of the poets are permeated with Christian themes, symbols and images, and they are United by the prayerful orientation of the poems. The authors pay attention to the significance of the images of Jesus Christ and the mother of God, and the revolutionary events in Russia led to the expression of a position on the topic of social spiritual Transfiguration.*

***Keywords:** Russian literature, Baltrushaitis, Yesenin, poetry.*

УДК 80

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

А.Н. Волков, магистрант

Кубанский государственный университет, Россия

***Аннотация.** В данной статье рассматривается использование газетного текста на уроках английского языка. Приведены различные типы и виды упражнений. Использование современных газетных статей в качестве дополнительного учебного материала на занятиях английского языка помогает удачно решать учебные задачи.*

***Ключевые слова:** газетный текст, современная журналистика, английский язык.*

Язык газеты представляет собой одну из распространенных форм бытования языка. Использование газетного материала позволяет познакомить учащихся с современными процессами, происходящими в обществе, особенностями менталитета, культуры и жизни социума. Газетный текст содержит большое количество новой современной лексики, фразеологизмов, идиом, отражает динамику развития языка, новые языковые формы, представляет богатство стилей современного иностранного языка.

Обучение на основе газетного материала имеет следующие цели:

- 1) научить читать статьи в оригинале (т.е. аутентичные), осуществляя разные виды чтения (изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое);
- 2) научить обсуждать общественно-политические темы и проблемы;
- 3) научить высказывать свое отношение к прочитанному;
- 4) совершенствовать слухо-произносительные, лексические, грамматические навыки;
- 5) реализовать межпредметные связи, повышать уровень общей культуры и образованности студентов, расширять их кругозор.

В соответствии с Новым Государственным стандартом (2004 г.) цель изучения иностранного языка определяется следующим образом: «Изучение иностранного языка в основной школе направлено на развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций. ...Социокультурная компетенция – приобщение учащихся к культуре, традициям и реалиям стран изучаемого иностранного языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы; формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях иноязычного межкультурного общения».

Рассмотрим типы и виды упражнений, направленных на формирование социокультурной компетенции учащихся.

На современном этапе развития методической науки утвердилась типология упражнений, включающая:

- языковые (подготовительные, предречевые, тренировочные);
- условно-речевые (условно-коммуникативные) упражнения;

– речевые (коммуникативные) упражнения (Шатилов 1986: 91).

Языковые упражнения способствуют успешному овладению формой и значением языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики. При обучении социокультурному аспекту данный тип упражнений можно квалифицировать как упражнения, целью которых является тренировка в употреблении лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики.

Условно-речевые или условно-коммуникативные упражнения позволяют осуществлять тренировку языкового и речевого материала в условиях коммуникации, имитирующей реальную. Целью выполнения данного типа упражнений является формирование социокультурных умений: адекватного понимания и употребления языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности, умений понимать грамматические и фонетические особенности британского и американского вариантов языка, умений адекватного интерпретирования и реагирования на вербальное и невербальное поведение.

Речевые (коммуникативные) упражнения направлены на совершенствование социокультурных навыков и развитие умений и могут быть разделены на:

– речевые упражнения с развернутой опорой:

Пример: You are going to Brighton on holiday with you family. You want to reserve a room. You phone the receptionist at the hotel to ask if they have any vacancies.

Do you have any vacancies?

I'd like to book / reserve a single/ double room/ a suite/ a twin-bedded room.

I'd like a room with a sea view/ a telephone/ a bath...

What are your rates for a double room? How much is bed and breakfast? Is breakfast included?

– речевые упражнения с редуцированной опорой:

Пример: You are in the ticket office at the station. One of you would like to buy a ticket to Manchester, the other is a ticket office clerk. Act the dialogue? Use the words and expressions.

Single/ return/ a day return/ season ticket

Through train/ fast train/ direct train

First/ second class carriage/ sleeping car

Platform 2

Smoker/non-smoker

What time is the next train to...?

– речевые упражнения без опоры:

Пример: Work in pairs and discuss whether while in the UK you should arrive early, on time, or late at the following events:

– Business meeting

– School examination

– Concert

– Date

– Job interview...

Answer the following questions:

What have you learnt about the concept of time in the UK? (In the UK people are expected to arrive either early or on time).

Is the concept of the time in Russia different from the British one?

Система упражнений, направленных на развитие социокультурной компетенции, должна включать языковые, условно-речевые и речевые упражнения, а также учитывать психологические и возрастные особенности учащихся.

Использование современных газетных статей в качестве дополнительного учебного материала на занятиях английского языка помогает удачно решить несколько учебных задач.

Во-первых, газетные материалы, посвященные таким темам как, «политика», «школа», «технологический прогресс» «культура» способствуют освещению современных тенденций в британском / американском обществе, выявлению вопросов, волнующих представителей данных лингвокультур, раскрытию существующих стереотипов и новых веяний. Во-вторых, как правило, статьи ориентированы на дискуссионные вопросы, которые помогут организовать обсуждение и мотивировать формулирование и выражение собственного мнения. В-третьих, газетные публикации содержат не только современные лексические единицы по заданной тематике (вопросы политики, школьной жизни, культуры и современных технологий), но и устойчивые сочетания, фразеологические и идиоматические выражения, которые точно передают достаточно сложные концепты.

Газетные статьи представляют большую сложность для учащихся, поскольку характеризуются большим количеством политической лексики, фразеологизмов, аббревиатур, газетных штампов, клише, разнообразием тематики. Определенную трудность для восприятия представляют интернационализмы, особенно те из них, объем значения которых не совпадает с соответствующими понятиями в родном языке. Публикации различаются по жанрам и имеют, как правило, рекламные и эмоционально-аппелятивные заголовки, сложные для перевода.

Выделяют следующие жанры текстов: информацию, корреспонденцию, комментарий, интервью. Информация – представляет собой краткие сведения о факте, событии, явлении, отражая жизнь страны и зарубежья в официальной хронике. Корреспонденция – это аргументированное описание, анализ и обобщение фактов, объединенных тематически. Комментарий отличается от других жанров функциональным назначением, поскольку его основная коммуникативная цель – интерпретация и разъяснение сущности и значения актуального события, факта, явления. Интервью отличается от других жанров по форме и содержанию и предоставляет богатый и полезный материал для обучения чтению благодаря его структурно-композиционной логичности и стройности, простоте и оригинальности языковых средств, особенностям живого разговорного языка, зафиксированного письменно, что придает динамизм тексту и стимулирует стремление читать его.

При работе с газетой с большой вероятностью возможно решение тех задач, которые стоят перед старшеклассниками в области чтения, а именно: увеличение оперативной единицы восприятия текста, успешное восприятие текста с однократного предъявления, развитие скорости чтения, формирование умения догадываться о значении неизвестных единиц, выделять существенное и «игнорировать» неизвестное, если оно мешает пониманию целого (Костюкова 2006: 42).

Работу с газетой необходимо проводить на уровне подготовленной речи, учителю необходимо обеспечить речевое взаимодействие учащихся и вывести коммуникацию на уровень неподготовленной речи.

Данная работа предполагает пять этапов:

- чтение и перевод заголовков статей газеты;
- чтение и перевод подписей, текста под фотоматериалами, карикатурами и прочими невербальными частями;
- краткое изложение содержания газетной статьи на русском или иностранном языке (в зависимости от уровня подготовленности учащихся);
- краткий обзор ряда статей, тематически связанных;
- краткий обзор всего номера газеты в целом.

*Первый этап.*

Приступая непосредственно к работе с газетным материалом необходимо обратить внимание учащихся на функцию, которую выполняют заголовки, на их многообразие. Заголовки газетной статьи является своеобразным ключом к пониманию содержания статьи. Помимо передачи общей идеи, общего содержания статьи заголовки привлекает внимание читателя и вызывает его интерес.

В процессе первого этапа работы с газетой учащиеся должны опираться на:

- знание важнейших политических и общественных событий, происходящих в России и за рубежом;
- языковую догадку;
- понимание лексико-грамматической структуры словосочетания;
- знание интернациональных слов;
- созвучие с родным языком.

Для работы с газетой *на первом этапе* можно использовать такие упражнения, как:

- найти знакомые слова и выражения в заголовке;
- найти знакомые элементы английских пословиц или поговорок;
- расшифровать знакомые сокращения в заголовках;
- найти знакомые географические названия, имена собственные в заголовках;
- по названию заголовка попытаться догадаться о содержании статьи;
- озаглавить какое-либо сообщение, информацию, статью;
- заголовок включает в себя информацию в сжатой форме. Представить заголовок в развернутом виде;
- из предложенных повествовательных предложений составить заголовки, содержащие информацию в сжатой форме;
- соотнести заголовок с фотографией к статье;
- по фотографиям из статьи озаглавить ее и попытаться догадаться о ее содержании.

*Второй этап.*

При работе над переводом подписей под фотоматериалами и политическими карикатурами старшеклассники опираются на языковую догадку, возможности применения которой расширяются за счет большей наглядности материала. Газетная иллюстрация содержит новейшую информацию, освещает наиболее актуальные текущие события. Эта особенность невербальной части креолизованного текста позволяет учесть возрастные особенности старшеклассников и приблизить обучение к их интеллектуальным запросам. Газетные иллюстрации разнообразны по тематике, отражают все стороны жизни, знакомят учащихся с современным английским языком, используемым для надписей, лозунгов, плакатов, транспарантов на снимках, фиксирующих забастовки, демонстрации, марши мира и т.п. Подборки газетных иллюстраций могут послужить раздаточным материалом. Иллюстрации и тексты к ним находят широкое применение при работе над лексическими единицами, при изучении грамматических явлений, при обучении чтению, развитии навыков и умений в устной речи.

Для работы с газетой *на втором этапе* можно использовать следующие упражнения:

- прочитать и перевести географические названия;
- найти в подписях под фотоматериалами наиболее употребительные газетные выражения и клише;
- найти эквиваленты словосочетаний и газетных клише (они даются на русском языке);
- найти в тексте слова, о значении которых можно догадаться по контексту;
- найти в тексте слова, напоминающие по звучанию и написанию русские;
- указать, в каком значении употребляются подчеркнутые слова в тексте (в прямом или переносном);
- найти слова и словосочетания, которые являются ключевыми в данном тексте;
- угадать кто / что изображен / о на фотографии (рисунке, карикатуре);
- угадать, какому событию в нашей стране или за рубежом посвящена фотография (рисунок, карикатура);
- прочитать и перевести подпись под фотографией (рисунком, карикатурой).

*Третий этап.*

Наиболее удобным учебным материалом для работы с газетой являются сообщения о визитах государственных и общественных деятелей и др. корреспонденции информационного

характера. Материалы такого рода отличаются краткостью и лаконичностью, что является очень важным на данном этапе. Газетные тексты должны содержать минимум незнакомых слов, содержащаяся в них информация должна быть известна учащимся из сообщений российских газет, радио или телевидения.

При чтении информационного материала учитель просит учащихся выявить знакомые названия, сокращения, типичные традиционные газетные словосочетания, отработывая при этом произношение имен собственных, географических названий и других трудных слов. После того как газетная заметка прочитана, учащиеся кратко излагают ее содержание сначала на русском, либо сразу на английском языке. Затем можно попросить учащихся передать содержание статьи более подробно, с деталями.

Для работы с газетой *на третьем этапе* можно использовать следующие упражнения:

- прочитать статью и найти в ней ответы на поставленные вопросы;
- поставить вопросы к тексту;
- выразить в одном предложении мысль, заключенную в первом абзаце статьи;
- просмотреть статью и найти в ней прецизионную информацию: цитаты, даты, цифровые данные, условные обозначения и т.п.;
- вставить в пропуски слова и выражения из текста;
- просмотреть второй абзац и найти предложение, показывающее, что ... ;
- расположить в хронологическом порядке те события, о которых идет речь в статье;
- найти знакомые слова, входящие в состав выражения, догадаться о его значении;
- прочитать статью и выделить предложение, которое помогает понять заголовок;
- просмотреть статью и указать, какие факты и сведения, содержащиеся в ней, уже известны;
- раскрыть значение новых слов с помощью догадки или словаря;
- прочитать статью и найти предложения, иллюстрирующие мысль о том, что ... ;
- ответить, верными или ложными являются изложенные факты;
- прочитать статью и найти ключевые предложения, передающие её основную мысль;
- составить план прочитанного текста;
- предложить другой заголовок для статьи, более полно передающий содержание статьи;
- составить пересказ-резюме (письменное сообщение);
- прокомментировать статью;
- пересказать текст, близко к оригиналу;
- сделать собственную оценку изложенным фактам и событиям;
- назвать наиболее интересные факты из текста;
- определить количество смысловых частей в текст;
- расположить предложения из текста в соответствии с логикой развития сюжета;
- выразить согласие или несогласие с автором статьи.

#### *Четвертый этап.*

Формирование умения составлять несложные монологические высказывания является главным требованием на данном этапе. Необходимо тщательно отобрать материал с учетом его актуальности, учесть индивидуальные особенности учащихся, уровень языковой подготовки, иноязычных умений и навыков.

Для работы с газетой *на четвертом этапе* можно использовать следующие упражнения:

- просмотреть статью и объяснить, что в ней является важным и актуальным;
- сократить статью до двух-трех предложений, выражающих основную мысль;
- просмотреть несколько статей и определить, есть ли в них интересующая вас информация;
- просмотреть несколько статей и определить, в каких частях (абзацах) содержится основная информация;

- просмотреть газету и назвать основные статьи, посвященные обзору важнейших событий международной жизни за неделю;
- просмотреть газету и подготовить устное резюме на материале статей, посвященных важнейшим событиям жизни нашей страны за неделю;
- подготовить краткое сообщение на одну из тем общественно-исторического или социально-культурного характера по материалам прессы за неделю;
- составить краткую информацию о достижениях российской (зарубежной) науки и техники по материалам газеты.

*Пятый этап.*

Этот этап является завершающим и позволяет проверить насколько эффективно была выполнена основная целевая установка при работе с газетным материалом.

На данном этапе задания носят творческий характер.

1. Доклад. Один из учащихся выступает с заранее подготовленным обзором номера газеты, а затем отвечает на вопросы товарищей.
2. Семинар. Несколько учащихся готовят рефератное изложение статей, посвященных событиям внутренней жизни страны, международным событиям, спортивным комментариям и т.п., потом отвечают на вопросы учителя.
3. Пресс-конференция. Этот вид работы требует особенно тщательной подготовки и хорошего знания газетного материала. Ведущий объявляет тему конференции, распределяет среди учащихся роли «корреспондентов» и «специалистов». В круг его обязанностей входит объявление пресс-конференции, предоставление слова выступающим. «Корреспонденты» должны задавать вопросы «специалистам», т.е. брать интервью. Возможно некоторое расхождение во мнениях между «специалистами», в результате чего во время пресс-конференции могут возникнуть дискуссии, учащиеся творчески, активно участвуют в работе.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кузовлев, В.П. Учебник для 10-11 кл. общеобразоват. учреждений. – 5-е изд. / В.П. Кузовлев, Н.М. Лапа, Э.Ш. Перегудова и др. – М.: Просвещение, 2003. – 336 с.
2. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В.В. Сафонова. – М.: Высш. шк., 1991. – 305 с.
3. Сорокин Ю.А. Методика шкалирования текста как один из способов выявления ценностных ориентаций реципиентов. Функционирование текста в лингвокультурной общности / Ю.А. Сорокин. – М.: Институт языкознания, 1978. – С. 71–78.
4. Фурманова, В.П. Межкультурная коммуникация и преподавание иностранных языков. Россия и Запад: диалог культур / В.П. Фурманова. – М.: МГУ, Центр по изучению взаимодействия культур, 1996. – С. 236–242.
5. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / Э.П. Шубин. – М.: Просвещение, 1972. – 350 с.
6. Bachman, L.F. Fundamental Considerations in Language Testing / L.F. Bachman. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 43 p.
7. Douglas, B.H. Communicative competence / B.H. Douglas. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 102 p.
8. Lewis, M. Practical Techniques for Language Teaching / M. Lewis, J. Hill. – London: Longman, 1992. – 143 p.
9. Maley, A. Short and Sweet: Short Texts and How to Use them / A. Maley. – Penguin, 1994. – 86 p.
10. Oxford R.L. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know / R.L. Oxford. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1990. – 181 p.

*Материал поступил в редакцию 01.07.20*

## THE USAGE OF NEWSPAPER TEXTS IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSES

A.N. Volkov, Master's Degree Student  
Kuban State University, Russia

***Abstract.** This article examines the usage of newspaper in the English language classes. Various types of exercises are given. The use of modern newspaper articles as additional educational material in the English language helps to successfully solve educational problems.*

***Keywords:** newspaper text, modern journalism, English language.*

УДК 80

## ФАНДРАЙЗИНГОВАЯ ЖУРНАЛИСТИКА В РОССИИ: НОВАЯ МЕДИЙНОСТЬ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТИ

Д. Хрущёва, магистр гуманитарных наук, научный сотрудник  
Институт русской культуры им. Ю. Лотмана  
Рурский университет (Бохум), Германия

*Аннотация.* В статье речь идёт о феномене фандрайзинговой журналистики в России. Этот формат социальной журналистики («журналистики соучастия») рассматривается на примере медиапортала «Такие дела» – инструмента, который помогает собирать деньги на проекты российского благотворительного фонда «Нужна помощь», а своей миссией видит развитие некоммерческого сектора в стране и помощь социально незащищённым гражданам. Такая деятельность основана на профессиональной этике, прозрачности, лояльности и доверии аудитории.

*Ключевые слова:* социальная журналистика, фандрайзинг, мультимедийный проект, онлайн-медиа, цифровая коммуникация

Создание и распространение многочисленных цифровых медиа за последние тридцать лет в России открыли новые возможности для благотворительности и сбора средств на различные цели. С одной стороны, довольно быстро установилась практика организации благотворительных марафонов в традиционных СМИ, которые собирали деньги с помощью звонков и СМС. Такие марафоны устраивались, например, в поддержку жертв теракта в Московском театральном центре на Дубровке в 2002 году и во время захвата заложников в школе в Беслане в 2004 году [4]. С другой стороны, развитие новых средств массовой информации и коммуникации (а также открытие национальных границ для широкого потока граждан) привело к тому, что с их помощью стали собирать деньги, например, для детей, нуждающихся в дорогостоящем лечении за границей или медикаментах. Произошел переход от масштабных и резонансных благотворительных акций к частным и персонифицированным сборам. В начале это были стихийные и беспорядочные кампании с использованием онлайн-форумов, виртуальных досок объявлений и блогов. Такая практика нуждалась в систематизации и структуризации. В целом, активное развитие третьего сектора – некоммерческих и неправительственных организаций (НКО/НПО) – характерно для последних двух десятилетий в России.

Один из первых и ныне крупнейших некоммерческих фондов в стране – Русфонд (Российский фонд помощи) – был основан в 1996 году журналистами Владимиром Яковлевым и Львом Амбиндером. Инициатива была запущена в качестве благотворительной программы издательским домом «Коммерсант»: «для оказания помощи авторам отчаянных писем в газету, Коммерсантъ» [15]. Девиз фонда – «Помогаем помогать», его миссия – помогать тяжелобольным детям, способствовать развитию третьего сектора и внедрению передовых медицинских технологий в России [15]. Вместе с газетой «Коммерсант» Русфонд заложил основы системной благотворительности в стране, одним из первых он начал применять целенаправленный журналистский сбор средств – фандрайзинговую журналистику (англ. *fundraising*, сбор пожертвований). Фонд регулярно публиковал письма и просьбы о помощи в печатном издании газеты и на её веб-сайте, читатели могли отвечать на эти запросы и жертвовать деньги. В результате были найдены крупные спонсоры и постоянные меценаты. Ключевую роль в этом проекте сыграла репутация газеты и её журналистов, доверие аудитории к

изданию, системный характер подобного рода публикаций. В первые годы деятельности фонда были поддержаны сотни малоимущих семей, инвалидов, детских домов, интернатов и больниц в России. Фонд организовал мероприятия по оказанию помощи во время трагических событий: семьям погибших шахтёров на Зырянской шахте (Кузбасс, 1997 г.), семьям жертв терактов в Москве и Волгодонске (1999 г.), семьям членов экипажа затонувшей атомной подводной лодки «Курск» (2000 г.), семьям пассажиров, погибших 6 февраля 2004 г. в московском метро во время теракта, семьям погибших во время уже упомянутых событий в Театральном центре на Дубровке и в Беслане, и многим другим. С 2005 года основной деятельностью Русфонда является финансирование лечения тяжелобольных детей [15]. Кроме «Коммерсанта» с середины 2000-х в проекте начали принимать участие другие партнёрские СМИ: в 2011 году к печатным СМИ присоединился центральный канал российского телевидения – Первый канал, а в 2013 году – региональные радио- и телевещатели [15]. В марте 2013 года Русфонд и блог-платформа LiveJournal запустили благотворительный проект «Эстафета помощи». Фонд описывает эту инициативу очень эмоционально:

Гражданская солидарность овладела Рунетом – мы готовы помогать друг другу. Русфонд решил доверить сбор средств активным пользователям соцсетей. Тем, кто не только говорит со своей аудиторией о благотворительности, милосердии и помощи, но и берёт личную ответственность за финансовую помощь больным детям. Лидеры общественного мнения и пользователи LiveJournal с высоким социальным сетевым капиталом становятся представителями фонда в блогосфере, сетевыми фандрайзерами [16].

В освещении деятельности фонда участвуют не только журналисты, но и известные блогеры и независимые публицисты. Особую роль при этом играют их собственный имидж и «личная ответственность», а также их способность к формированию общественного мнения и влиянию на него. Всё это способствует созданию социального капитала интерактивными сетями. Участниками проекта в разные годы были писатель Борис Акунин, художник Олег Куваев, писатель Линор Горалик, фотограф Дмитрий (Митя) Алешковский, журналист Александр Архангельский, правозащитница Ирина Ясина и многие другие [16]. В сентябре 2019 года Русфонд запустил собственное СМИ с фандрайзинговыми публикациями и репортажами из области гражданской и социальной журналистики. Русфонд.Медиа, главным редактором которого стал журналист, близко знакомый со сферой благотворительности, Валерий Панюшкин, – одно из немногих российских СМИ, открыто освещающих общественно-социальные проблемы и рассказывающих истории простых людей [14]. О растущей популярности подобных тем, деятельности НКО и социальной активности граждан писала в 2012 году журналист Мария Липман:

Среди пользователей сети набрало популярность, и стало даже модным, занятие благотворительностью, особенно – поддержка слабых и беспомощных, в первую очередь – детей, которые нуждались в дорогостоящем лечении и операциях. [...] Такие сайты, как LiveJournal, а затем Facebook и его местный клон ВКонтакте, работали в меньшей степени как социальные сети в западном смысле, но всё чаще – как альтернативные средства массовой информации. Этот значительный рост онлайн-общения упростил процесс создания социальных связей и позволил мобилизацию гражданского общества. В конце 2000-х годов многочисленные инициативы и лица этого движения приобрели популярность; эти современные слои общества неоднократно демонстрировали свою растущую способность быстро и эффективно мобилизовать поддержку [23, С. 16, перевод – Д.Х.].

Одновременно с этими действиями появилось больше возможностей для мошенников, которые использовали интернет и соцсети для обманного сбора денег с обычных пользователей. Такие прецеденты, в свою очередь, приводили к растущему недоверию. Это был ещё

один аргумент в пользу системной благотворительности. Последовал долгий процесс развития – от отдельных проектов, разовых сборов и «случайных» пожертвований до создания в середине 2000-х годов первых ответственных структур, разработки стратегий для финансовых сборов – систематических и максимально прозрачных.

В своей книге «Время колоть лёд» актриса Чулпан Хаматова и журналист Катерина Гордеева рассказывают о своём благотворительном фонде «Подари жизни», который они создали в 2006 году вместе со своей коллегой, актрисой Диной Корзун, и некоторыми другими инициаторами. «Подари жизнь» – некоммерческая организация, которая оказывает поддержку детям с онкологическими, гематологическими и другими серьёзными заболеваниями. Фонд занимается несколькими областями социальной помощи: адресной финансовой помощью для отдельных пациентов, помощью пациентам с диагностикой, лечением и реабилитацией, поиском доноров костного мозга, паллиативной помощью, психологической помощью для пациентов и их семей, поставкой лекарств и медицинского оборудования для больниц, сбором средств на ремонт медицинских учреждений, просветительской деятельностью [11]. Кроме того, фонд стремится совершенствовать законодательство Российской Федерации о деятельности благотворительных организаций, он активно выступает за право родителей на сопровождение своих детей в отделениях интенсивной терапии и совместно с российским Фондом помощи хосписам «Вера» призывает к упрощению доступа к обезболиванию для онкологических больных по всей стране. С самого начала своей деятельности «Подари жизнь» был добровольной инициативой нескольких человек, которые очень быстро поняли, что желания помочь всем нуждающимся недостаточно:

[...] это же теперь все выучили словосочетание «системная благотворительность», а в две тысячи седьмом году мы были уверены, что дело нашей жизни – спасти детей. [...] Слова, которые теперь кажутся нам обыденными и привычными, тогда звучали холодно и недружелюбно: «эндаумент» [англ. *endowment*, целевой капитал некоммерческой организации], «фандрайзинг». Десять лет назад таких слов никто из нас не знал [21, С. 255].

Хаматова и Гордеева рассказывают, что в 2007 году они решили нанять «менеджера», «администратора», «управляющего» в фонд. Цель состояла в том, чтобы освободить его волонтеров «от необходимости попрошайничать и унижаться» [21, С. 255]. Они осознали важность систематизирования ресурсов, организации работы людей и целенаправленного применения имеющихся навыков для решения проблем в некоммерческом секторе на полностью коммерческих условиях. Они обнаружили, что любая инициатива и организация взаимопомощи нуждаются не только в хороших опытных менеджерах, но и в «медийности».

Присутствие на различных медиа-платформах необходимо не только для обмена информацией и общения с участниками, спонсорами и потенциальными помощниками, но также для открытой демонстрации данных, публикации отчётов о собранных средствах и их распределения для конкретных целей. Прозрачность деятельности и открытость по отношению к заинтересованным сторонам – залог доверия и дальнейшего успеха всех НКО. С 2007 года «Подари жизнь» имеет собственный веб-сайт, с 2011 по 2014 год фонд активно сотрудничал с платформой LiveJournal. Теперь у него есть страницы во многих социальных сетях, таких, например, как ВКонтакте, Facebook, Twitter, Instagram, Одноклассники и других. Русфонд и «Подари жизнь» уже много лет являются лидерами медийного пространства в сфере благотворительности и фандрайзинга в России. Они входят в пятерку крупнейших организаций по объёму собранных пожертвований (три другие организации-лидеры: Фонд помощи хосписам «Вера», Благотворительный фонд «Линия жизни» и Благотворительный фонд «Милосердие») [22].

Ещё один фонд начал свою работу в 2012 году: «Нужна помощь» была основана фотографом Митей Алешковским и журналистом Андреем Ходорченковым. Всего в работе фонда приняли участие более 50 журналистов. Цель проекта заключалась в следующем: «на

волонтерской основе искать истории о людях, которые важны для общества своей деятельностью и кому поддержки ждать уже не от кого, кроме самого общества» [13]. Как фотограф и блогер, Алешковский инициировал создание такой организации, основываясь на собственном опыте волонтерской работы. Летом 2012 года во время наводнения в Краснодарском крае (в городе Крымске и его окрестностях) Алешковский координировал работу добровольцев, собирал пожертвования для пострадавших от стихийного бедствия и писал отчёты об этом в своем блоге. Жертвами тогда стали несколько сотен человек. Более тысячи волонтеров прибыли в Крымск, чтобы помочь с разбором завалов и устранением последствий катастрофы. Своё стремление быть на месте событий и помогать нуждающимся Алешковский описывал следующим образом:

Почему люди должны помогать кому-то другому? Чаще всего ответ такой: этому человеку должно помочь государство. А что такое государство? Никто из нас не задает себе это вопрос, мы живем с полной уверенностью в том, что губернатор, мэр, президент – это и есть государство. Только это не государство, а власть. *Государство – это мы, вы, они* [курсив в оригинале]. И если мы говорим, что государство вообще-то должно спасти умирающих детей, то это мы, вы и они должны их спасти [...] Да, у чиновников есть такие обязательства, они властью наделены, бюджет распределяют, законы пишут. Но это и наши интересы тоже [18].

Это убеждение в необходимости изменений в общественно-политическом и социальном секторах, а также личный опыт, накопленный за время волонтерской деятельности, легли в основу проекта «Нужна помощь». В настоящее время фонд помогает другим благотворительным и социальным проектам в России. Он работает как «фонд фондов» и собирает пожертвования для других некоммерческих организаций и инициатив. Миссия фонда сформулирована следующим образом: «развитие благотворительности в России и повышение её профессионализма» [10]. По оценкам экспертов, этот сектор развит в России всё ещё достаточно слабо. В 2012 году в рейтинге Международного фонда благотворительной помощи (*Charities Aid Foundation, CAF*) Россия заняла лишь 127 место из 139 стран. В 2019 году она поднялась на 117 место [8]. Одна из основных проблем в России в этой области заключается в том, что более половины жителей страны не доверяют благотворительным фондам. Кроме того, большинство организаций собирают пожертвования для больных детей, и лишь немногие из них помогают взрослым нуждающимся. Цель фонда «Нужна помощь» – укрепление некоммерческого сектора в России, гражданское участие и изменение отношения общественности к решению социальных проблем [10]. Для этого фонд проверяет документы и оценивает профессионализм и репутацию всех организаций и проектов, представленных на его сайте. Чтобы избежать обвинений в мошенничестве и подтвердить прозрачность собственной работы, «Нужна помощь» публикует все отчёты в открытом доступе [10].

Вскоре после начала работы авторы проекта осознали, что им нужен не только официальный сайт, но и полноценная журналистская платформа для документирования их деятельности и эффективного сбора средств: «Одна из основных задач нашего проекта – популяризация благотворительности и волонтерства. Мы добиваемся, чтобы в СМИ выходило больше публикаций на благотворительную тематику» [10]. Результатом стало создание в 2015 году медиапортала «Такие дела». С тех пор он считается центральной платформой социальной журналистики и представляет различные благотворительные НКО, фонды и инициативы в российском медиа-пространстве. Цель этого издания, по словам его создателей, – обеспечить присутствие в СМИ различных некоммерческих организаций и заполнить пробел между государственной властью, её социальной политикой, медиа и рядовыми россиянами [20].

Само название «Такие дела» можно рассматривать как отсылку к роману американского писателя Курта Воннегута «Бойня номер пять, или Крестовый поход детей», в котором

короткая фраза «такие дела» (англ. *so it goes*) используется более ста раз, в основном – после рассказа о чьей-то смерти [3, С., 3]. Создатели портала «Такие дела» называют Воннегута «невольным „крестным отцом“ издания», а также «великим гуманистом», который «всю жизнь отстаивал право человека на помощь, уважение и сочувствие» [17].

Первый руководитель портала, российский журналист Андрей Лошак, в одном из интервью сказал, что рабочее название проекта было «Горизонталь», поскольку речь в нём должна была, прежде всего, идти о горизонтальных связях внутри российского общества, о работе так называемого третьего сектора, гражданских инициативах. Это проект про «взаимопомощь как фактор эволюции». Однако в итоге портал стал называться «Такие дела». В этом названии «есть какая-то игра, приятная неоднозначность». С одной стороны, это проект про конкретные – благие – дела. С другой стороны, он «про нашу жизнь, про которую сказать нечего, кроме как развести руками» [2]. Девиз портала звучит более оптимистично: «Мы вернем в журналистику человека» [20]. Человек в данном случае – это и журналист, способный к эмпатии, и герой его репортажа – обычный человек с его непреодолимыми трудностями и потребностью в помощи.

В 2019 году Митя Алешковский написал на своей странице в социальной сети Facebook:

Когда мы придумали «Такие дела» – издание про обычного человека в современной России, раздел «Общество» в большинстве российских медиа представлял из себя помесь криминальной сводки и историй из жизни звезд [...].

Общество существовало в зародыше, даже в представлении московских СМИ, не говоря уже о читателях.

Нам твердили, что нас не станут читать, что это не интересно людям, что всех интересует только политика. Прошло четыре года. Политики в России не существует, зато существуют отраслевые медиа, которые рассказывают о том, что происходит в стране – каждое под своим углом: The Bell – через бизнес, «Медиазона» – через суды, «Такие дела» – через человека и его жизнь.

За эти четыре года «Такие дела» из издания, которое собирает деньги на благотворительность, превратилось в институт. Институт гражданского общества, который помогает этому самому обществу развиваться, помогает людям становиться гражданами, помогает каждому чувствовать свою персональную ответственность за то, что происходит рядом, вокруг, в стране [1].

Эту позицию подтверждает и Андрей Лошак: «Из медийного контекста совершенно исчез человек. С одной стороны, пропаганда, с другой стороны – контрпропаганда. Драка. Летят во все стороны клочья одежды. Но, собственно, человеческих судеб ты не видишь в этом контексте» [9].

Российский медиаисследователь Иосиф Дзялошинский в своей публикации «Журналистика соучастия. Как сделать СМИ полезными людям» пишет:

Главная идея такой журналистики заключается в том, что журналистам следует рассматривать читателей [...] как участников решения важных вопросов. Эта журналистика самоопределяется в таких терминах, как «гражданская», «коммунитарная», «гуманитарная» журналистика, журналистика соучастия. Основной функцией/ролью так понимаемой журналистики становится «модератор диалога». Это означает, что журналистика может и должна создавать среду для равноправного диалога между различными социальными группами [...] в ходе которого могут разрешаться социальные противоречия и конфликты [5, С. 9].

Именно такую форму журналистики, которая может называться общественной, социальной, гуманитарной журналистикой, журналистикой действия, журналистикой соучастия,

и практикует портал «Такие дела». В целом его деятельность можно характеризовать следующим образом:

(1) Качественная социальная журналистика

«Такие дела» меняют повестку, они меняют отношение читателя к целому ряду «сложных» тем, в своих репортажах они показывают, как можно (и нужно) говорить на эти темы – с непосредственными героями публикаций, читателем, обществом. Героями репортажей «Таких дел» становятся сироты, ВИЧ-положительные люди, жертвы разных форм насилия и дискриминации, пожилые люди, пациенты психоневрологических интернатов, люди с инвалидностью, малоимущие, мигранты, бездомные, заключённые, представители меньшинств, люди с разными формами зависимости и другие табуизированные, стигматизированные или маргинализированные группы населения. В контексте этих тем портал освещает работу различных фондов, НКО, групп взаимопомощи, общественных и частных инициатив, волонтеров. В конце каждого репортажа читатель видит бланк для онлайн-пожертвования, который можно заполнить быстро и просто. Ему предлагается оформить разовое или ежемесячное пожертвование на определённую сумму, которая будет направлена в конкретную организацию.

Публикации «Таких дел» выполнены в самых разных журналистских форматах и жанрах. К ним относятся классические журналистские жанры – репортаж, интервью, эссе, которые сопровождаются фотографиями и/или короткими видеороликами. Кроме того, некоторые авторы, сотрудничающие с изданием, – журналисты, эксперты, специалисты из самых разных областей социальной политики и правозащитной работы, публикуют свои тексты в формате блогов. Эти рубрики в «Таких делах» называются «Колонки» и «Комментарии». Среди авторов портала есть такие известные журналисты, писатели и общественные деятели, как, например, Катерина Гордеева, Ольга Алленова, Ольга Бычкова, Валерий Панюшкин, Михаил Горбачёв, Светлана Ганнушкина, Людмила Улицкая и другие.

(2) «Спецпроекты» – мультимедийные истории и объёмные лонгриды

Такой формат онлайн-журналистики обозначает подробные репортажи по самым острым и актуальным темам. Он комбинирует различные методы и формы журналистики, внедряет в них некоторые черты документального кино и компьютерных игр, делает истории многомерными и интерактивными, помогает более эффективно и эффектно визуализировать материал и «погрузить» читателя в тематику. Примеров таких историй множество. Проект «Жили-были» был создан в 2017 году ко Дню бездомного человека (последний понедельник марта) и рассказывает несколько историй людей, которые жили на улицах Москвы [7]. Этот проект выполнен в формате анимированного вебдока и сочетает в себе текстовые фрагменты, графики, видео- и аудиозаписи. С жанром документалистики его роднит режиссура повествования, смена ракурса и перспективы, использование выразительных средств: визуального ряда, особенного темпоритма материалов, внутренней напряжённости сюжета, динамики его передачи.

Другой пример спецпроектов «Таких дел» – история журналиста Влада Сохина «Коса и камень» [19]. Проект рассказывает о глобальном изменении климата на Камчатке, повествует историю этого региона, говорит о развитии ситуации, об отношении учёных к проблеме, её влиянии на жизнь местного населения, о возможном дальнейшем развитии событий и последствиях для экологии. В 2017 году проект получил награду в номинации The best digital news story («Лучшая цифровая новостная история») на международном фестивале фотожурналистики Visa pour l'image во французском Перпиньяне.

Ещё один онлайн-проект – «Жизнь человека» – очередной яркий пример мультимедийных историй авторства «Таких дел». Проект стартовал в 2018 году. В нём рассказывалось об опытном хирурге-онкологе Андрее Павленко, которому диагностировали рак желудка и который на протяжении почти двух лет боролся с болезнью и документировал свои действия в блоге [6]. В этом онлайн-дневнике Павленко описывал свои наблюдения как пациент и как врач, делился фотографиями, аудиофайлами в формате подкастов и роликами из больницы.

Кроме блога проект включал в себя карточки с самой важной информацией на тему рака. Авторы и главный герой этой истории называли проект «экспериментом»:

Вместе с «Такими делами» Андрей начинает эксперимент. С этого момента его болезнь, изменения в его жизни, воспоминания, повседневные мысли становятся публичными. Зрители и слушатели узнают о препятствиях, с которыми сталкивается человек, сам знающий о раке всё. О таких проблемах онкологии как обучение специалистов или патерналистских отношениях между врачами и пациентами не принято говорить публично, но Андрей готов на это, потому что считает, что главное оружие в борьбе против рака – информация [6].

Проект затрагивал самые разные темы и говорил о проблемах российского здравоохранения, соцобеспечении и превентивных мерах. Андрей Павленко скончался 5 января 2020 года. За несколько дней до смерти он записал видеообращение для зрителей и коллег, в котором объявил о создании гранта имени Андрея Павленко, финансирующего медиапроекты об онкологических заболеваниях, призванные увеличить информированность пациентов и облегчить их жизнь. Онлайн-проект «Жизнь человека» с тех пор не обновляется, однако все материалы доступны пользователям.

### (3) Фандрайзинг (сбор средств)

Портал активно практикует фандрайзинговую журналистику, которая сочетает в себе репортажную социальную журналистику с прямой поддержкой благотворительных организаций. Как уже было упомянуто выше, в конце каждого текста читателям предлагается пожертвовать любую сумму для поддержки проекта, инициативы или организации. Таким образом, все репортажи и мультимедийные истории портала – это не только «имиджевые» проекты издания, которые призваны повысить его статус и лояльность аудитории, но и материалы, которые должны создать резонанс в обществе по тем или иным проблемам и обеспечить охват потенциально новых активистов.

По словам руководства «Таких дел», основными жертвователями остаются частные лица [12]. Кроме того, у портала нет государственных источников финансирования, поэтому его создателям приходится собирать дополнительные деньги, чтобы оплачивать работу журналистов и финансировать собственные медиапроекты. Словами «Такие дела – мы пишем о социальных проблемах, чтобы решить их. Поддержите нашу работу!» портал призывает читателей оформить регулярное пожертвование в пользу самого себя [20]. Другой формой финансирования работы «Таких дел» стала продажа мерча (англ. *merch*) – официальной продукции с символикой портала, а также продажа книг и печатной продукции [20]. С 2017 года на базе фонда «Нужна помощь» действует издательство, которое переводит и публикует мировую научную литературу на тему благотворительности, стратегического планирования в социальной сфере и сфере гражданского общества [10].

Философия «Таких дел» находится на пересечении СМИ и активизма. Авторы обращаются к новым технологиям, формам и форматам и могут считаться лидерами этой новой социальной журналистики «с человеческим лицом» в России. За время своей работы в 2012–2019 годах фонд и портал поддержали более 200 некоммерческих организаций, инициатив и проектов [10].

Итак, профессиональная этика, качество публикуемых материалов и прозрачность всех данных – это важнейшие факторы для изданий, занимающихся фандрайзинговой журналистикой, а в целом – и для всех благотворительных организаций. Однако, помимо этого, все они осознают, что «медийность» их деятельности, и как следствие – эффективная работа, часто связаны с конкретными, заслуживающими доверия общественными деятелями – с «медийными» лицами и безупречной репутацией. В России нередки случаи, когда представителями НКО становятся именно такие публичные люди и журналисты, которые сами занимаются вопросами социальной политики, неблагоприятного положения социально слабых или маргинализированных групп населения и развитием сферы благотворительности. В качестве

примера можно привести ведущего Ивана Урганта, журналиста Леонида Парфенова и актрису Ингеборге Дапкунайте – членов попечительского совета благотворительного фонда «Друзья», актёра Константина Хабенского – создателя фонда помощи детям с опухолью мозга, актрису Ксению Раппопорт, курирующую деятельность фонда помощи детям с буллёзным эпидермолизом «Дети БЭЛА», актрису Юлию Пересильд, курирующую фонд помощи детям и молодёжи с органическими поражениями центральной нервной системы «Галчонок», писателя Людмилу Улицкую и актрису Татьяну Друбич – кураторов Фонда помощи хосписам «Вера», актёра Александра Петрова, который курирует фонд помощи детским хосписам «Дом с маяком», уже упомянутых журналиста Катерину Гордееву, актрис Чулпан Хаматову и Дину Корзун – основателей фонда «Подари жизнь», и многих других. Социальный капитал и общенародное признание такого представителя или «лидера» НКО становятся залогом доверия в цифровой среде и благосклонного отношения к деятельности организации.

В заключение следует сказать, что распространение интернета и онлайн-коммуникаций стали одним из факторов появления в России многочисленных независимых гражданских и благотворительных инициатив и проектов в некоммерческом секторе. Новые средства коммуникации значительно ускоряют координацию и горизонтальную организацию общества. При этом, они также влияют на критерии достоверности и меняют традиционное сообщество экспертов. Укрепление доверия и, следовательно, создание репутации и статуса эксперта в онлайн-общении – трудная задача. Одновременно с этим, доверие аудитории – самая важная «валюта» для средств массовой информации, с их функциями интеграции и мобилизации, и для некоммерческих организаций, деятельность которых призвана нести пользу широкой общественности. Это важнейшие предпосылки для взаимодействия с людьми (блогерами, журналистами, инициаторами проектов) и организациями (НКО, СМИ, различными онлайн- и офлайн-сообществами), для построения с ними долгосрочных отношений. В то же время успешные сборы средств и регулярные онлайн-пожертвования – признак готовности граждан охранять, защищать и поддерживать независимое гражданское общество, некоммерческий сектор, местные сообщества и друг друга. Такое развитие можно охарактеризовать как «новая медийность благотворительности», основанная на журналистских историях в формате фандрайзинговой журналистики и журналистике «длинных форм» (англ. *long-form journalism*). Её важнейшими составляющими являются прозрачность, ответственность, новый социальный (сетевой) капитал, общие ценности, обмен опытом, взаимное доверие, солидарность и сотрудничество.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алешковский, М. О «Таких делах». – Режим доступа: <https://www.facebook.com/mitya.aleshkovskiy/posts/10219304092172482> (Дата обращения: 01.07.2020).
2. Баулина, О. «Как в зажившее ухо втиснуть им тихое слово»: Лошак о проекте «Такие дела». – Режим доступа: <https://daily.afisha.ru/archive/gorod/people/my-liberasty-i-tolerasty-andrey-loshak-o-proekte-takie-dela/> (Дата обращения: 01.07.2020).
3. Воннегут, К. Бойня номер пять, или Крестовый поход детей / К. Воннегут. – М.: АСТ, 2009. – 320 с.
4. Голикова, Н. Как после теракта в Беслане прошёл марафон «SOSстрадание» и почему он невозможен сейчас. – Режим доступа: <https://daily.afisha.ru/music/12889-kak-posle-terakta-v-beslane-proshel-marafon-sostradanie-i-pochemu-on-nevozmozhen-seychas/> (Дата обращения: 01.07.2020).
5. Дзялошинский, И.М. Журналистика соучастия. Как сделать СМИ полезными людям. / И.М. Дзялошинский. – М.: Престиж, 2006. – 102 с.
6. Карпов, С. Жизнь человека. – Режим доступа: <https://cancer.takiedela.ru/> (Дата обращения: 01.07.2020).
7. Карпов, С. Жили-были. – Режим доступа: <https://takiedela.ru/homeless/> (Дата обращения: 01.07.2020).
8. Мировой рейтинг благотворительности. – Режим доступа: [http://www.cafrussia.ru/page/mirovoi\\_reiting\\_blagotvoritelnosti\\_1](http://www.cafrussia.ru/page/mirovoi_reiting_blagotvoritelnosti_1) (Дата обращения: 01.07.2020).

9. Митя Алешковский и Андрей Лошак запустили социально-информационный портал «Такие дела». – Режим доступа: <https://paperpaper.ru/papernews/2015/05/26/takiepirogi/> (Дата обращения: 01.07.2020).
10. Нужна помощь: о нас. – Режим доступа: <https://nuzhnapomosh.ru/about/> (Дата обращения: 01.07.2020).
11. Подари жизнь. – Режим доступа: <https://podari-zhizn.ru/> (Дата обращения: 01.07.2020).
12. Романова, С. Как благотворительные фонды управляют деньгами мелких жертвователей. – Режим доступа: <https://www.vedomosti.ru/management/articles/2016/01/21/624855-blagotvoritelnie-fondi-upravlyayut> (Дата обращения: 01.07.2020).
13. Российские журналисты запустили волонтерский проект «Нужна помощь». – Режим доступа: <https://lenta.ru/news/2012/09/10/nuzhnapomosh/> (Дата обращения: 01.07.2020).
14. Русфонд. Медиа. – Режим доступа: <https://rusfond.ru/media> (Дата обращения: 01.07.2020).
15. Русфонд: Помогаем помогать: о фонде. – Режим доступа: <https://rusfond.ru/about/0> (Дата обращения: 01.07.2020).
16. Русфонд: Эстафета помощи. – Режим доступа: <https://rusfond.ru/bloggers> (Дата обращения: 01.07.2020).
17. Смирнова, М. Такой Воннегут. – Режим доступа: <https://takiedela.ru/2018/11/takoy-vonnegut/> (Дата обращения: 01.07.2020).
18. Соболев, А. «Благотворительность – это любовь к человеку». Интервью с Митей Алешковским. – Режим доступа: [https://gorodprima.ru/2018/11/07/blagotvoritelnost-eto-lyubov-k-cheloveku/?fbclid=IwAR2SIIw3f8jcl9HNUosG9ROfsA1us8TchFZL5tNYXe-dC5pJ4Y\\_h36gLswo](https://gorodprima.ru/2018/11/07/blagotvoritelnost-eto-lyubov-k-cheloveku/?fbclid=IwAR2SIIw3f8jcl9HNUosG9ROfsA1us8TchFZL5tNYXe-dC5pJ4Y_h36gLswo) (Дата обращения: 01.07.2020).
19. Сохин, В. Коса и камень. – Режим доступа: <https://takiedela.ru/kamchatka/> (Дата обращения: 01.07.2020).
20. Такие дела: о нас. – Режим доступа: <https://shop.takiedela.ru/about-us> (Дата обращения: 01.07.2020).
21. Хаматова, Ч.Н. Время колоть лёд / Ч. Хаматова, К. Гордеева. – М.: АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2019. – 523 с.
22. Язневич, Е. Пять лет фандрайзинга в России / Е. Язневич, П. Дячкина. – Режим доступа: <https://nuzhnapomosh.ru/research/2017/pyat-let-fandrayzinga-v-rossii/> (Дата обращения: 01.07.2020).
23. Lipman, Maria. Doppelte Polarisierung. Russlands gespaltene Gesellschaft / Osteuropa, 62, Heft 6-8, 2012, S. 9-22.

*Материал поступил в редакцию 10.07.20*

## FANDRAISING JOURNALISM IN RUSSIA: NEW MEDIALITY FOR CHARITY

**D. Khrushcheva**, Master of Arts, Research Associate  
Lotman Institute for Russian Culture,  
Ruhr-University (Bochum), Germany

**Abstract.** *This article elaborates on the phenomenon of fundraising journalism in Russia. This format of social journalism (“journalism of complicity”) is shown with the example of the web-portal “Takie dela” – a media tool that helps the Russian charity fund “Nužna pomošč” to raise money for its projects. Its mission is the development of a non-profit sector in the country and providing assistance to socially vulnerable citizens. Such activities are based on professional ethics, transparency, audience trust and loyalty.*

**Keywords:** *social journalism, fundraising, multimedia story, online media, digital communication.*

УДК 811.1/8

## ПОНЯТИЕ ГЛАГОЛЬНОЙ ЗООМОРФИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

О.С. Брагарник-Станкевич, кандидат филологических наук, доцент  
Белорусский государственный университет (Минск), Беларусь

*Аннотация.* В статье рассматриваются метафорические переносы на базе глаголов-зооморфизмов, которые представляют собой языково-речевую разновидность, отличающуюся двойной семантической корреляцией. Эти глаголы отличаются особенностью связывать друг с другом две сферы – животного и человека.

*Ключевые слова:* анимализм, зооним, зоологическая лексика, глаголы-зооморфизмы, лексико-семантические поля.

Когда человек взаимодействует с окружающим его миром, он познает его, а также творчески осмысливает этот мир. И одной из важнейших составляющих природной среды, которые привлекают внимание человека, выступает животный мир. Данный мир всегда имел очень большое значение для человека и продолжает для него много значить сегодня. Неудивительно, что интерес человека к животному миру находит своё отражение и в языке – в абсолютно любом языке исследователи легко могут обнаружить серьёзный пласт зооморфизмов. И английский язык из этого правила не является исключением.

Анимизм заключается в переносе особенностей, характерных живым существам, на неодушевлённые предметы. Анимизм – это характерная особенность мышления человека, существующая с глубокой древности. Благодаря этой особенности и складывалась мифологическая картина мира, когда проявления природных сил объяснялись различными фантастическими причинами. Некоторые метафоры образуются благодаря абстрагированию наименований живых существ, если точнее, то они создаются благодаря абстрагированию какого-то определённого свойства, характерной черты растения либо живого существа [8, с. 50].

Как полагает Т.В. Хахалкина, анимализмы (также используются термины «зоонимы» и «зоологическая лексика») представляют собой названия животных в их прямом номинативном значении. Она также отмечает, что зоонимы необходимо отличать от зоосемизмов (они же зооморфизмы), то есть, от наименований живых существ, которые используются не для первичной номинации, но для характеристики человека либо иного явления в переносном смысле, возникающем по причине категории оценки [9, с. 59].

Лингвист О.В. Лаврова утверждает, что под зоонимами понимаются лексико-семантические версии слов, которые выступают как родовые названия живых существ. В качестве примера можно привести такие распространённые слова, как bear, dog, wolf, fox, cat. То же значение носят такие слова и словосочетания, как «зоонимная лексика», «анимализмы» и «анималистическая лексика» [6, с. 121].

По мнению И.А. Курбанова, в понятие «анимализм» необходимо включать слова и словосочетания, которые образуются от названий живых существ [5]. Как полагает этот исследователь, наименования животных являются древнейшим пластом языка, выступая очень

важным компонентом словарного состава. И.А. Курбанов полагает также, что понятие анимализм включает и зоонимы, и зооморфизмы (зоосемизмы), все они объединяются в одно понятие на основании существующей между этими группами слов генетической связи. Однако этот исследователь разграничивает такие понятия, как зооморфизм и зооним. Он утверждает, что зоонимы (или же зоологическая лексика) – это именно названия живых существ в прямом номинативном значении. Зооморфизмы же (они же зоосемизмы) – это названия живых существ, которые применяются не для первичной номинации, но для характеристики человека, либо же иного явления в переносном значении [5, с. 156].

Глаголы-зооморфизмы представляют собой языково-речевую разновидность, которая отличается двойной семантической корреляцией. Эти глаголы отличаются особенностью связывать друг с другом две сферы – животного и человека. Предметом названия глаголов выступают как собственно глагольный признак, так и различные сопутствующие данному признаку обстоятельства способа действия, интенсивности действия, его цели и т. д. [3, с. 41].

Как считают многие исследователи, зооморфические глаголы, выступая в качестве единиц вторичной номинации, обладают особенностью создавать в слове особый экспрессивно-эмоциональный фон, содействуя рассмотрению коннотативной семантики этих единиц [7, с. 228].

Глаголы, производные от названий животных, образуют различные лексико-семантические группы. Могут быть выделены следующие:

– существования: *to shark* (to act or live by preying); *to drone* (be idle); *to slug* (be inactive) [10];

– движения: *to snake* (move, twist, creep along stealthily, like snake); *to kite* (fly or move quickly); *to hare* (run with great speed) [10];

– звучания, речи: *to crab* (complain in a bad-tempered way, grumble); *to cuckoo* (repeat monotonously); *to crow* (express great pride or triumph, especially in a tone of gloating satisfaction) [10];

– деятельности: *to jackal* (perform menial or routine tasks); *to lobster* (catch lobsters); *to louse* (remove lice from); *to worm* (cut worms of); [10];

– эмоционального состояния, настроения, поведения: *to jade* (lose interest or become bored with smb. or smth.); *to buffalo* (intimidate, overaw, outwit); *to ferret* (harry, worry or torment); *to monkey* (behave in a silly or playful way); *to fox* (to act craftily, dissemble, deceive); *to dingo* (behave in a cowardly manner) [10];

– преследования, нападения: *to bulldog* (attack); *to goose* (poke person in sensitive region); *to hound* (chase or pursue); *to badger* (pester as dogs worry a badger torment, tease) [10];

– потребления пищи: *to raven* (devour / food / voraciously); *to wolf* (devour or swallow greedily) [10].

Отметим, что дефиниция зооморфических глаголов, которые образуются от названий живых существ, имеет глагольный идентификатор, а также наречный элемент. Глагольный идентификатор, как утверждает О.Б. Абакумова, может означать действие, а также поведение «совершать действие, которое свойственно тому, кто называется мотивирующим существительным». Также он может означать и приобретение признака – «приобретать признак того, кто называется мотивирующим существительным», или наделение признаком «наделить признаками либо превратить в того, кто называется мотивирующим существительным». Это могут быть и совершение действий, которые производятся по отношению к тому либо иному животному – «совершать действия, производимые обычно по отношению к тому, кто называется мотивирующим существительным», либо совершение действия, которое производится при помощи определённого животного – «совершать действие, которое обычно производится при помощи того, кто называется мотивирующим существительным». Последние два – характерная особенность английских глаголов [1].

Наречный элемент является указующим на подобие какому-то конкретному представителю мира живых существ, что содействует появлению оценки, эмоциональности, образности, а также экспрессивности. Следовательно, с полным правом можно говорить, что денотативные глаголы, которые были образованы от названий живых существ, выступают как средство отражения субъективного понимания, а также объяснения окружающего мира человеком. Такие глаголы возникают в качестве результатов интерпретации – познавательной активности, одна из функций которой подразумевает оценивание. Интерпретация, по мнению Н.Н. Болдырева, может пониматься как узко, так и широко. В этом исследовании, исходя из объекта анализа и темы, интерпретация понимается узко и трактуется как «процесс, результат субъективного представления о мире, основанного как на наличествующих на данный момент общечеловеческих представлениях об окружающем мире, так и на личном опыте взаимодействия человека с окружающим миром» [2].

Важнейшей особенностью интерпретации можно назвать то, что человек может что-либо интерпретировать исключительно как часть определенной системы. Этой системой задаются параметры для самого проведения интерпретации, то есть, интерпретация основывается на определённых схемах знаний. К примеру, если человек сравнивается с представителями мира живых существ, то говорящий или же пишущий интерпретирует данные, полученные в результате познания мира живых существ в плане соответствия этих данных своей системе ценностей, оценок и мнений. Например, способность обезьяны повторять мимику и действия людей либо же иных животных выступает в качестве объекта оценки лишь тогда, когда она связывается с человеческой сферой. И именно в соответствии со шкалой оценок человека данная способность может восприниматься в качестве чего-то отрицательного.

Выбирая какие-либо признаки либо свойства животного для того, чтобы характеризовать действия, совершаемые человеком, подвергая эти признаки либо свойства оценке, говорящий или пишущий высказывает собственные чувства, демонстрирует реакции, показывает свою эмоциональную жизнь. Очень часто признаки, выбираемые человеком, определяются не столько особенностями самого животного, сколько теми качествами, которые человек приписывает этому животному, таким образом проявляется относительность интерпретации. То есть, свойство объекта мотивирует оценивание [4].

Оценка может определяться какими-то действиями, характерными для животного, его способом существования, получающими отрицательное осмысление применительно к человеку: *to drone* (to be idle); *to slug* (to be inactive); *to raven* (to plunder) [10].

Оценка может также даваться действиям, поведению, которые свойственны не столько животному, сколько человеку, рассматриваемому через призму определённых ассоциаций, соотносимых с тем или иным животным: *to peacock* (strut about ostentatiously); *to fox* (to act craftily, dissemble, deceive); *to weasel* (to achieve something by use of cunning or deceit; *North American* to behave or talk evasively); *to swan* (move about or go somewhere in a casual, irresponsible, or ostentatious way) [10].

Стоит отметить, что глагольные зооморфические единицы могут являться полисемантическими – разные значения одного зооморфического глагола являются и стилистически нейтральными, и стилистически маркированными.

Наиболее частотны случаи метафорического переноса для стилистически нейтральных глагольных единиц, реализующих семантику действия, соотносимого со значительными особенностями поведения животного: *to ape* (imitate (someone or something), especially in an absurd or unthinking way) [10]. Перенос значения в данном случае основывается на сходстве с манерой поведения животного (обезьяной), который выступил основой для развития глагольного значения.

Метафорический перенос в случае с глаголом *to wolf* (devour (food) greedily) [10] основывается на стереотипных представлениях о том, что волк, испытывает постоянный голод, а найдя еду, хватается ее большими кусками.

Ассоциации с попугаем и его манерой имитировать звуки, которые он слышит,

представлены в значении образованного от существительного глагола-зоонима: *to parrot* (repeat mechanically) [10].

Манера поведения птицы выступила основой для метафорического переноса при создании зооморфической глагольной единицы *to peacock* (strut about ostentatiously) [10].

Таким образом, наиболее частотно метафорическим переносам глагольной зооморфической лексики принадлежат глагольные единицы, относящиеся к стилистически нейтральному пласту. Перенос значений во время образования зооморфического глагола основан на сходстве с конкретными особенностями в поведении животного. Он выступает основой для развития глагольного значения, с качествами и характеристиками, приписываемыми ему.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова, О.Б. Семантика отыменного глагола (на материале глагольных производных от названий животных в русском и английском языках): автореф. дис. ... канд. филол. наук / О.Б. Абакумова. – Орел, 1994.
2. Болдырев, Н.Н. Роль интерпретирующей функции в формировании языковых категорий / Н.Н. Болдырев // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – Тамбов, 2011. – Вып. 1 (93). – С. 9–16.
3. Брагарник-Станкевич, О.С. Использование в речи метафорических аспектов зооморфических глаголов / О.С. Брагарник-Станкевич // Международный научный журнал «Символ науки». – 2016. – № 9. – С. 41–42.
4. Вольф, Е.М. Функциональная семантика оценки / Е.М. Вольф. – М., 1985.
5. Курбанов, И.А. Анализ зоосимволики в русском и английском языках: дис. ... канд. филол. наук / И.А. Курбанов. – М., 2000.
6. Лаврова, О.В. Страноведческий компонент названий животных в аспекте межкультурной коммуникации: дис. ... канд. пед. наук / О.В. Лаврова. – СПб., 2009. – 265 с.
7. Сансыбаева, С.К. О коннотативных функциях зооморфных метафор / С.К. Сансыбаева // Вестник КазНУ. Серия филологическая. – 2017. – № 1. – (165). – С. 226–230.
8. Туранина, Н.А. Анимистическая метафора в авторском художественном дискурсе / Н.А. Туранина // Вестник ТГПУ. – 2008. – Выпуск 2 (76). – С. 50–52.
9. Хахалкина, Т.В. Нганасанская зоонимия в становлении и развитии: дис. ... канд. филол. наук / Т.В. Хахалкина. – М., 2002. – с. 59, 179 с.
10. Oxford English Dictionary [OED]. – Режим доступа: <https://en.oxforddictionaries.com/>. – Дата доступа: 05.11.2019.

*Материал поступил в редакцию 14.05.20*

## THE CONCEPT OF VERB PHRASE ZOOMORPHIC VOCABULARY (USING ENGLISH AS AN EXAMPLE)

**O.S. Bragarnik-Stankevich**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor  
Belarusian state University (Minsk), Belarus

**Abstract.** *The article deals with metaphorical transfers based on verbs-zoomorphisms, which are a language-speech variety characterized by a double semantic correlation. These verbs are distinguished by the feature of connecting two areas with each other – animal and human.*

**Keywords:** *animalism, zoonym, zoological vocabulary, verbs-zoomorphisms, lexical and semantic fields.*

УДК 80

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Е.М. Гаврилова**, старший преподаватель  
Московский педагогический государственный университет (Москва), Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются компетентностный подход в системе изучения иностранных языков, его этапы становления, а также понятия компетентность и компетенция, их схожесть и различия.*

***Ключевые слова:** компетентностный подход, компетенция, компетентность, иноязычная коммуникация.*

В настоящее время актуальной является проблема преподавания иностранного языка в общеобразовательной школе. Известно, что целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, включающей в себя как языковую, так и социокультурную компетенцию. Изучение иностранного языка призвано сформировать личность, способную и желающую участвовать в межкультурной коммуникации.

Система образования в России кардинально меняется. Такие качества личности, как мобильность, целеустремленность, решительность, ответственность, способность усваивать и применять знания в незнакомых ситуациях, способность выстраивать успешную коммуникацию с другими людьми становятся востребованными. Ученые и педагоги стремятся решить проблемы, которые возникают в связи с новыми переменами.

Выделяют 3 этапа становления компетентностного подхода в образовании:

- первый этап (1960-1970 гг.) – в научный аппарат введена категория «компетенция», созданы предпосылки разграничения таких понятий, как компетенция и компетентность.

- второй этап (1970-1990 гг.) – в теории и практике обучения иностранному языку используются такие категории, как компетенция и компетентность, формируется профессионализм в управлении, в обучении общению. В этот период ученые исследуют компетенции, выделяя от 3 до 37 их видов.

- третий этап (1990 г.) развитие компетентностного подхода, значим тем, что в документах, материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования (Зеер, Павлова, Сыманюк 2005: 65).

Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов (Байденко 2004: 176). К числу таких принципов относятся следующие положения:

- смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся.

- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, нравственных, мировоззренческих, политических и иных проблем.

- смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у учащихся опыта самостоятельного решения познавательных, организационных, коммуникативных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

– оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения (Байденко 2004: 126).

С позиций компетентного подхода формирование ключевых компетентностей у учащихся становится основным результатом образовательной деятельности. Термин «компетенция» (в переводе с латинского – соответствие, соразмерность) имеет два значения: круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом (Ожегов 1936: 93). В одной из педагогических дискуссий по вопросам компетентного подхода было предложено следующее определение: компетентность – это способность действовать в ситуации неопределённости (Болотов, Сериков 2003: 43).

Общеобразовательная школа не в состоянии сформировать уровень компетентности учащихся, достаточный для успешного решения проблем во всех сферах деятельности. Целью школы является формирование ключевых компетентностей. Под ключевыми компетентностями понимаются способности учащихся самостоятельно действовать в ситуации неопределённости при решении актуальных для них задач (Галямина 2005: 42).

Уроки иностранного языка – благодатная почва для формирования всех ключевых компетенций, а не только предметно-коммуникативных. Для формирования самостоятельной личности, умеющей оперировать полученной информацией, в ходе каждого урока необходимо обеспечивать возможность самообразования, саморазвития и самовыражения в ходе овладения теми или иными знаниями. При этом учебный материал необходимо организовать таким образом, чтобы каждый ученик имел возможность выбора при выполнении заданий.

Общие цели школьного образования должны быть согласованы в учебной программе. Учитель должен в соответствии с программой планировать учебный процесс, определять темы уроков, опираясь на изложенные в ней требования и задачи. Для достижения нового качества образования необходимы изменения в учебных программах. В связи с этим выделяются некоторые подходы к составлению учебных программ – традиционный (программы по предметам разрабатываются независимо друг от друга, связи между ними представлены на уровне выделения общих понятий) и компетентный (программы по отдельным предметам рассматриваются как элементы образовательной программы школы).

#### **Понятие «компетенция» и «компетентность». Система компетенций при изучении иностранного языка**

Внутри компетентного подхода можно выделить два основных понятия: «компетенция» и «компетентность». В ходе анализа работ по проблемам компетентного подхода можно сделать вывод о том, что в настоящее время отсутствует однозначное понимание понятий «компетенция» и «компетентность», часто используемых в одинаковом контексте. По мнению А.Г. Бермуса: «Компетентность представляет собой системное единство, интегрирующее личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты». М.А. Чошанов полагает, что компетентность – это «не просто обладание знаниями, а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях». А.М. Аронов определяет компетентность, как «готовность специалиста включиться в определенную деятельность», П.Г. Щедровицкий – как «атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности». О.Е. Лебедев определяет компетентность как «способность действовать в ситуации неопределенности». И.А. Зимняя трактует компетентность «как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека». А.В. Хуторской различает понятия «компетенция» и «компетентность», предлагая их следующие определения:

– компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

– компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Одной из основных задач современного образования является достижение нового, современного качества образования, под которым понимается ориентация на развитие личности учащегося, его познавательных и созидательных способностей. В состав ключевых компетенций должны войти универсальные компетенции, овладение которыми необходимо учащемуся для дальнейшего обучения, собственного развития, жизненной самореализации, независимо от уровня его обучения, развития и профессии, которую он выберет. Список компетенций воспроизводит некий перечень основных видов деятельности человека. Одной из центральных проблем для обновления содержания образования является проблема отбора универсальных компетентностей.

На основе главных целей общего образования А.В. Хуторской определяет перечень универсальных образовательных компетенций:

– ценностно-смысловые компетенции. Это компетенции в сфере мировоззрения, которые связаны с ценностными ориентирами учащегося, его способностью понимать окружающий мир.

– общекультурные компетенции. Учащийся должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности в вопросах национальной и общечеловеческой культуры.

– учебно-познавательные компетенции. Это совокупность компетенций учащегося в сфере самостоятельной познавательной деятельности, которая включает элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами.

– информационные компетенции. При помощи реальных объектов и информационных технологий формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее.

– коммуникативные компетенции. Включают знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми.

– социально-трудовые компетенции. Владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности, в социально-трудовой сфере, в сфере семейных отношений и обязанностей.

– компетенции личностного самосовершенствования. Направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития (Хуторской 2002: 149).

Обучение иностранному языку в школе преследует основную цель: развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащихся на уроках иностранного языка, то есть овладение иностранным языком как средством общения. Коммуникативная компетенция в современной методике определяется как «способность соотносить языковые средства с задачами и условиями общения с учётом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразностью высказывания» (Гез 1985: 37). Она относится к предметным компетенциям, т. е. компетенциям, формирующимся в рамках учебных предметов.

Предметные компетенции вторичной языковой личности (Халеева 1989: 57) представляют собой четко разработанную систему, поскольку в течение нескольких десятилетий последовательно исследуется отечественными и зарубежными лингводидактами. В концепции Совета Европы «Современные языки: изучение, обучение, оценка» выделяются два вида компетенций по иностранному языку:

– общая компетенция авербального уровня, представленная совокупностью знаний, умений и навыков, которые позволяют человеку осуществлять речевую деятельность. Этот вид компетенции у разных авторов называется энциклопедической, социокультурной, когнитивной и пр. (Астафурова 1997: 45; Гез 1984: 76; Мильруд 2000: 87; Эк 1992: 112).

– коммуникативная компетенция вербального уровня, представленная совокупностью умений и навыков, необходимых для выполнения коммуникативных задач и включающая

языковую, социолингвистическую, прагматическую составляющие.

Термин «компетенция», используемый в лингвистике и методике преподавания иностранных языков, был введен Н. Хомским в 1965 г. (Chomsky 1967: 139) при разграничении понятий компетенция (потенциальное знание языка его носителем) и перформация (реальное умение порождения речи). Термин «коммуникативная компетенция» был впервые использован социолингвистом Д. Хаймсом в более широком, чем у Н. Хомского, понимании. По его мнению, она является «одним из аспектов человеческой компетенции, обеспечивающей получение и переработку информации» (Hymes 1972: 89). Д. Хаймс утверждал, что «есть правила использования языка, без которых грамматические правила бесполезны», поскольку нужно не только знать грамматику языка, но и понимать, что сказать, кому и при каких обстоятельствах.

В 80-е годы вопросами формирования и развития коммуникативной компетенции занимались следующие исследователи: Д. Браун, Л. Бахман, М. Канале и М. Свейн, С. Савиньон и другие. Американская исследовательница С. Савиньон определяет компетенцию как предположительную основную деятельность, а перформацию – как практическое применение этой способности. Компетенция – это то, что мы знаем; перформация – то, что мы делаем. По мнению Б. Дугласа, компетенция – это «фундаментальные знания системы языка – его грамматики, лексики, всех частей языка и как эти части собрать вместе», а перформация – это «само действие – говорение, письмо, или понимание – слушание, чтение языковых единиц» (Douglas 2000: 190). С. Страйкер рассматривает коммуникативную компетенцию в иностранном языке как «способность общаться с носителями языка в реальных жизненных ситуациях» (Striker 1997: 17).

М. Канале и М. Свейн в структурном отношении выделили 4 компонента коммуникативной компетенции: грамматическую, социолингвистическую, сужденческую и стратегическую, приравнивая грамматическую и сужденческую компетенции к использованию языка. Грамматическая компетенция включает знания о структуре языка. Сужденческая компетенция заключается в способности удачно связывать предложения для коммуникативных и риторических целей, образуя связанный рассказ, тогда как последние два компонента коммуникативной компетенции описывают употребление языка. Социолингвистическая компетенция заключается в способности использовать язык соответственно данной ситуации, а стратегическая компетенция относится к способности использовать предложения, перефразировки и подстановки, чтобы преодолеть недостаток знания языка и понимания (Canale, Swain 1980: 113).

Ян Ван Эк разработал одну из последних теоретических моделей коммуникативной компетенции человека, выделив следующие ее компоненты: лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, социальную, социокультурную компетенции (Van Ek 1992: 87).

Согласно анализу зарубежных лингводидактических исследований, коммуникативная компетенция является сложным, полифункциональным свойством человека, имеющим в основе способность общаться устно и письменно с носителем конкретного языка в реальной жизненной ситуации и предполагает наличие целого комплекса компонентов: лингвистического (правильное употребление лингвистических форм на иностранном языке), социолингвистического (умение взаимодействовать с собеседником), социокультурного (умение организовать общение с учетом правил, норм и традиций речевого и неречевого поведения в стране изучаемого языка, дискурсивного (способность связывать одно высказывание с другим в ситуации устного / письменного общения, логически излагать свои мысли), стратегического (способность преодолевать лингвистические трудности общения, используя при этом компенсаторные средства (перифразу, жесты, мимику), социального (способность и готовность к общению с другими) (Bachman et Palmer 1987: 87; Gernert 1982: 187; Lussier 1992: 38; Колесникова, Долгина 2001: 76).

Важным вопросом формирования компетенций является ее знаниевое содержание. Компетенции не могут быть сведены лишь к фактическим знаниям или к деятельностным

умениям. Возникает вопрос, каким должен быть минимум, который следует знать всем молодым людям к окончанию школы, какие элементы истории, искусства, литературы, науки и технологии надо включить в образование, чтобы обеспечить понимание сегодняшней ситуации, реалий жизни и способность адекватной деятельности, которые востребованы сегодня. Знания не могут оставаться академическими, этот вопрос следует решать с помощью освоения ключевых компетенций.

### **Социокультурная компетенция**

Современный этап развития лингвистики характеризуется усилением внимания к иностранному языку как особому знанию о мире, что привело к объединению исследований таких научных дисциплин как методика, культурология, лингвистика и этнопсихология, объектом изучения которых становится межкультурная коммуникация, условия и закономерности формирования «вторичной языковой личности» (Халеева 1989: 45).

В рамках данной проблематики осуществляется поиск путей для организации взаимосвязанного обучения языку и культуре. При помощи иностранного языка, который способен описать всё, мы узнаем о структуре сознания. Поэтому именно в языке всегда проступают пробелы в знании чужой страны и ее культуры. Как правило, из-за ограниченности времени, учащиеся школ лишены возможности погрузиться в атмосферу культуры, обычаев, традиций, социальных норм страны изучаемого языка. Учащиеся с трудом могут понять носителей языка, а в их речи прослеживаются как грамматические, так и поведенческие ошибки.

Избежать этого поможет изучение иностранного языка с одновременным изучением культуры этого языка, т.е. формирование социокультурной компетенции. *Социокультурная компетенция* – явление комплексное и состоит из лингвострановедческого, социолингвистического, социально-психологического и культурологического компонентов. Формирование социокультурной компетенции необходимо начинать с первых же занятий. Сюда могут входить тексты, сосредоточенные на разговорной речи во всех ее основных сферах, детализирующие самые распространенные бытовые ситуации; тщательно отобранные примеры, раскрывающие основные ценности и понятия культуры изучаемого языка, а также включающие образцы правильного и неправильного использования лексики, фразеологии и грамматики данного языка. Одним из источников могут служить тексты публицистического характера, т.к. именно в них отображается не только события, происходящие в стране и мире, но и лексика, которая используется носителями языка для обозначения этих явлений.

Социокультурная компетенция предполагает:

- осознание того, что язык является не только средством познания и общения, но и формой социальной памяти, «культурным кодом нации», развитым умением сопоставлять факты языка и факты действительности;

- умение видеть культурный фон, стоящий за каждой языковой единицей;

- знание культуры, истории, традиций, обычаев своего народа;

- умение обнаружить регионально значимые лексемы и понимать их роль в тексте (Аркатова 2012: 49).

Исходя из специфики возрастных особенностей учащихся, Ариян М.А. выделяет следующие задачи, связанные с развитием социокультурной компетенции в общеобразовательной школе. Задачи, направленные на совершенствование качеств самого обучаемого:

1. Осознание себя в мире, в своей культуре, осознание того, что обучаемый является частью своей культуры;

2. Доброжелательность ко всем людям, независимо от расы, национальности, вероисповедания, положения в обществе, личностных свойств;

3. Понимание неприкосновенности человеческой жизни, доброта, милосердие;

4. Широта познавательных интересов, стремление и способность к самообразованию;

5. Осознание ценности общения для установления взаимопонимания, в том числе между людьми (народами) – носителями различных языков и культур.

Задачи, связанные с оптимизацией взаимодействия обучаемого с окружающим миром:

1. Умение принимать приемлемый в социокультурном плане способ речевого и неречевого поведения в условиях межкультурной коммуникации;
2. Социокультурная наблюдательность, способность строить общение в соответствии с особенностями ситуации и собеседника;
3. Осознание причастности к происходящему в семье, классе, школе, городе, стране, мире;
4. Осознание взаимосвязанности, целостности всего мира и необходимости объединения усилий народов для решения глобальных проблем человечества (Ариян 2008: 67).

Для решения перечисленных задач и формирования социокультурной компетенции у старшеклассников потребуется такая организация педагогического процесса, при которой каждый из учащихся осознает себя активным субъектом деятельности, чей творческий потенциал востребован окружающими. Это может быть достигнуто, если используемые приемы обучения иностранным языкам:

- способны «погрузить» обучаемого в социальную среду, искусственную или естественную, обеспечить возможность выхода за границы учебной языковой среды;
- могут основываться на актуальном содержании, имеющем социальное звучание;
- имеют «открытый» характер, поощряя различные подходы к решению проблем;
- обеспечивают опыт общения, взаимодействия и широкого поиска информации;
- стимулируют коммуникативно-познавательную деятельность, активное межличностное общение как условие решения задач социального характера;
- препятствуют «истощению» мотивации к изучению иностранного языка, особенно на старшем этапе, за счет «встроенности» в социокультурный контекст стран изучаемого языка (Ариян 2008: 82).

Развитие иноязычной социокультурной компетенции играет особую роль в современном мире, где нередко обостряются межнациональные отношения. Иноязычная социокультурная компетенция предполагает готовность и умение жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире.

Обучение иностранному языку даёт большую возможность научить учащихся быть толерантными, уважать других людей, жить в мире и дружбе со всеми народами. Формирование иноязычной социокультурной компетенции у старшеклассников играет огромную роль в воспитании патриотов своей страны. Когда учащийся знает, ценит и уважает культуру, обычаи, традиции, язык других стран и народов, когда он с гордостью может представить культуру и традиции своего народа или региона, где он живёт, ни о какой враждебности, конкуренции или превосходстве не может быть и речи.

Изучение английского языка формирует в сознании человека культуру мира через сравнение и сопоставление языковых явлений, обычаев, традиций, искусства, образа жизни народов. Изучая английские пословицы, например, мы сравниваем, как одна и та же мысль передается разными средствами в разных лингвокультурах. Обучение иностранному языку способствует формированию поликультурной языковой личности, владеющей как родным, так и иностранными языками. Её характеристики включают три аспекта – ценностный, познавательный, поведенческий. Ценностный аспект включает этические и утилитарные нормы поведения, отражающие историю и мировосприятие людей, объединенных культурой и языком; к познавательному или когнитивному аспекту относят свойственную данной личности картину мира, к поведенческому – специфический набор речевых характеристик и паралингвистических средств общения (Карасик 2004: 97). Содержание иноязычной социокультурной компетенции относится не только к процессу овладения практическим иностранным языком как средством общения, но и реализуется в освоении специальных теоретических знаний, относящихся к теории языка, и к теоретическим дисциплинам, а именно лингвокультурологии, лингвострановедению, психологии межкультурного общения, т.е. в процессе получения языкового образования. Можно владеть языком как средством общения, но не ориентироваться в общем межкультурном контексте иноязычного общения, не иметь сформированных

знаний об истории, традициях страны изучаемого языка, этнокультурных обычаях, ритуалах, символах. Владение иностранным языком предполагает наличие данных знаний, следовательно, языковое образование в целом, обеспечивающее формирование поликультурной языковой личности, должно охватывать все стороны такой подготовки старшеклассника общеобразовательной школы.

Необходимость социокультурного образования средствами иностранного языка постепенно становится аксиомой, так как обучение общению на иностранном языке предполагает овладение социокультурными знаниями и умениями, без которых нет практического овладения языком. Формирование иноязычной социокультурной компетенции на занятиях иностранного языка подразумевает обогащение лингвистических, эстетических и этических знаний старшеклассников о стране изучаемого языка. Необходимо обратить внимание на культурное невербальное поведение, чтобы научить учащихся избегать неадекватного или оскорбительного для другого народа невербального поведения. Так в Англии жест из двух пальцев, указательного и среднего, поднятых вверх имеет два противоположных значения. Если тыльная сторона ладони повернута к собеседнику, это ужасное оскорбление, а если же она повернута к себе, то это первая буква слова «victory» (победа). Если в наших учебных заведениях готовый отвечать ученик или студент тянет руку, то в европейских школах поднимают указательный палец правой руки.

#### **Социокультурный компонент содержания обучения иностранному языку в старших классах общеобразовательной школы**

Предмет «иностранному языку» не только знакомит с культурой, традициями, обычаями стран изучаемого языка, но путём сравнения оттеняет особенности своей национальной культуры, знакомит с общечеловеческими ценностями.

В настоящее время возникает вопрос о приобщении личности к мировой культуре, о приближении образовательного уровня к европейскому стандарту, о владении не менее чем двумя иностранными языками. С усилением взаимодействия цивилизаций чётко обозначается процесс массового внедрения обучения иностранным языкам, в ходе которого должны быть заложены прочные основы, необходимые человеку для участия в диалоге культур.

По мнению Н.Д. Гальсковой, в содержание обучения иностранному языку необходимо включать:

- сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации, речевые действия и речевой материал, учитывающие профессиональную направленность студентов;
- языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), правила его оформления и навыки оперирования им;
- комплекс специальных (речевых) умений, характеризующих уровень практического овладения иностранным языком как средством общения, в том числе интеркультурных ситуациях;
- систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка (Гальскова 2000: 91).

Овладение иностранным языком и его использование предполагает формирование знаний социокультурных особенностей носителей изучаемого языка. Социокультурный компонент в содержании обучения иностранному языку играет огромную роль в развитии личности учащегося, так как дает возможность не только ознакомиться с наследием культуры страны изучаемого языка, но и сравнить его с культурными ценностями своей страны, что способствует формированию общей культуры учащегося. Главным является не воспитание с позиции норм и ценностей страны изучаемого языка и не зазубривание фактов, а умение сравнивать социокультурный опыт народа, говорящего на изучаемом языке, с собственным опытом. Использование культурной и страноведческой информации в процессе обучения обеспечивает повышение познавательной активности учащихся, способствует развитию их коммуникативных возможностей.

Ряд исследований по данной проблеме послужил стимулом определения и внедрения

социокультурного компонента в содержание обучения иностранному языку. И.Л. Бим говорит о необходимости включать в содержание обучения элементы языковой культуры народов, говорящих на изучаемом языке и страноведческие сведения применительно к ситуациям общения. В рамках данного подхода речь идёт о необходимости насыщения предметного содержания речи страноведческих материалов с ориентацией на диалог культур (Бим 1989: 103). Достаточно полно социокультурный компонент реализован в подходе З.Н. Никитенко, где обозначены все составляющие данного компонента:

- языковые знания, включающие безэквивалентную и фоновую лексику, а также знания национальной культуры (национальные реалии и этикет);
- навыки и умения речевого и неречевого поведения (Никитенко 1994: 19).

Усвоение содержания национально-культурного компонента в обучении иностранному языку – основное условие приобщения учащихся к культуре страны, язык которой они изучают, а именно ознакомление их с народом, традициями и обычаями данной страны.

### **Выводы**

Овладение иностранным языком тесно связано с овладением национальной культурой, которая предполагает усвоение культурологических знаний, формирование способности и готовности понимать ментальность носителей изучаемого языка, а также особенности коммуникативного поведения народа этой страны. Одной из основных задач современного образования является достижение нового, современного качества образования, под которым понимается ориентация на развитие иноязычной социокультурной компетенции личности учащегося, его познавательных и созидательных способностей. Социокультурный компонент в содержании обучения иностранному языку дает возможность ознакомиться с наследием культуры страны изучаемого языка, сравнить его с культурными ценностями своей страны, что способствует формированию общей культуры учащегося.

При помощи иностранного языка, который способен описать все, мы узнаем о структуре сознания. Поэтому именно в языке всегда проступают пробелы в знании чужой страны и ее культуры. Как правило, из-за ограниченности времени, учащиеся школ лишены возможности погрузиться в атмосферу культуры, традиций, обычаев и социальных норм страны изучаемого языка. И неудивительно, что учащиеся по окончании школы едва могут понять носителей языка, а их речь изобилует как грамматическими, так и поведенческими ошибками.

Избежать этого поможет изучение иностранного языка с одновременным изучением культуры этого языка. Социокультурная компетенция – явление комплексное и состоит из лингвострановедческого, социолингвистического, социально-психологического и культурологического компонентов. Социокультурная компетенция подразумевает знакомство учащегося с национально-культурной спецификой речевого поведения и способностью пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей иностранного языка: обычаи, нормы, правила, социальные условности, страноведческие знания и др.

Развитие иноязычной социокультурной компетенции играет особую роль в современном мире, где нередко обостряются межнациональные отношения, где большое значение имеют патриотическое и интернациональное воспитание. Иноязычная социокультурная компетенция предполагает готовность и умение жить и взаимодействовать в современном многокультурном мире.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астафурова, Т.Н. Лингводидактические основы обучения стратегии речевого поведения в межкультурной коммуникации. / Т.Н. Астафурова, Материалы XI научной конференции проф.-препод. состава. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, – 1994. – С. 337-342.
2. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. / И.И. Халеева. – М.: Высшая школа, – 1989. – 237 с.
3. Douglas B. H. Communicative competence. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 102 p.
4. Oxford R. L. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1990. – 181 p.

*Материал поступил в редакцию 01.07.20*

## ADEQUACY APPROACH IN THE SYSTEM OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

**Ye.M. Gavrilova**, Senior Lecturer  
Moscow State Pedagogical University (Moscow), Russia

**Abstract.** *The article discusses the competence approach in the system of learning foreign languages, its stages of formation, as well as the concepts of adequacy and competence, their similarities and differences.*

**Keywords:** *competence approach, competence, adequacy, foreign language communication.*

UDC 80

## ON THE QUESTION OF THE NEGATIVE IMPERATIVE IN CONTEMPORARY BULGARIAN

Ivan G. Iliev<sup>1</sup>, Larry Koroloff<sup>2</sup>

<sup>1</sup> PhD, Associate Professor, <sup>2</sup> Retired Independent Researcher  
Plovdiv University, Bulgaria

**Abstract.** *The article presents information about the forms and the syntactic variants of the Bulgarian negative imperative including the dialects and with respect to their historical development.*

**Keywords:** *Bulgarian language, history of the Bulgarian language, negative imperative.*

### I. Introduction

Summarizing retrospectives in a diachronic or synchronic aspect on the topic of the negative imperative in Bulgarian, as well as on its peculiarities in different periods in the history of the Bulgarian language, have been published (Stoykov 1964: 435-438; Mirchev 1965; Mirchev 1978: 227-230; Mladenov 1979: 288-289; Zlatanova 1986: 202-203; Stoykov 1993: 247-248; Haralampiev 1992: 187-188; Feuillet 1999: 104; Chakarova 2009). Articles have been devoted to some of its constructions (Galabov 1986; Kondov 1989; Iliev & Petkov 2017; Iliev & Petkov 2018, etc.), some of its individual peculiarities have been shown in the Bulgarian Dialectal Atlas (BDA 1964, BDA 1975, BDA 1981) or in monographs dedicated to Bulgarian linguistic history and dialectology (Boyadzhiev 1991; Mladenov 1974; Mladenov 1993; Toncheva & Iliev 2016; Kyuchukova & Iliev 2016, Iliev & Georgieva 2015, etc.). However there isn't an exhaustive study, which would present all (or a maximum number) of forms and structural types of the descriptive negative imperative in the Bulgarian language, including its dialects, together with hypotheses of their origin and their areas of distribution, because of which there is definitely more to say about the negative imperative in the Bulgarian language! The article presented here will hardly be exhaustive – we have no such pretensions, but we will try to show a more complete presentation of the phenomenon and to make some refinements of individual questions.

The first two aspects from which we will consider the descriptive negative imperative constructions, are the auxiliary element, with which the construction is formed and the syntactic structure of the latter. After that, we will specify the difference between the imperative *май-* constructions from the Bulgarian dialects in European Turkey and Romania.

### II. Classification of the Negative Imperative Constructions according to the Type of their Negative Elements

From the above mentioned studies, it is clear that in the Bulgarian language and its dialects, in addition to the simple constructions of prohibition of the type *не четѝ* 'don't read' (singular), *не четѝме* 'don't read (plural)', descriptive ones of different kinds are also used, as well as imperative forms in which instead of the negative particle *не* 'don't' there is another element. In Stoykov (Stoykov 1993), Mirchev (Mirchev 1978), Haralampiev (Haralampiev 1992) and in BDA (BDA 1964; BDA 1975; BDA 1981) – in the atlas much more thoroughly than with the authors listed above, the basic types of prohibition constructs are presented, with which we will begin our presentation and which will be supplemented by the variants not mentioned in the studies cited. The negative

element in the construction is, in principle, of verbal origin and usually it itself is an imperative verb form with singular and plural variants (*недѣй – недѣйте, немѡй – немѡйте* ‘don’t’, and so on). In other cases, there is a third-person verb form (*стѣга* ‘enough’), a Greek loan word (*ми, мѣте* ‘don’t’) or Turkish one (*сакъ н* ‘avoid doing’), and adverbial negative (prohibitive) elements can be seen too (*дѡста* ‘enough’).

Below, you can see the existing types of prohibitive constructions according to the negative element used in them.

### 1. A Construction with the negative element *недѣй(те)* ‘don’t’

It comes from the Old Bulgarian NE ДѢН(ТЕ) ‘don’t do’. It is found in various places in North-Eastern, North-Western and South-Eastern Bulgaria, as well as in Romania (including Banat region) and Bessarabia (in Ukraine). The element *недѣй(те)* ‘don’t’ is also observed in the variants *нед’ай – нед’айти, недѣ, нед’ей, ниг’ей, ндѣй, н’дѣй, дѣй – дѣйти, ндѣ – ндѣт, дѣ – дѣт, нидѣ – нидѣт* (see Stoykov 1967: 246; Iliev & Petkov 2017; BDA 1981: 187-188; Mladenov 1993: 346 and others).

### 2. With the negative element *немѡй(те)* ‘can’t’

It comes from the Old Bulgarian NE МОЗИ(ТЕ) ‘can not’. The construction is widespread in the South-Western, the Rhodopian and some South-Eastern dialects, but is also occasionally found in the Svishtov and Elena districts (Galabov 1986: 373). The form *немѡй* ‘don’t’ also comes with variants *нѣмѡй, мѡй, мѡ* (see Iliev & Petkov 2017). In the village of Voden (Elhovo district), the form *нѣм* is noted (BDA 1964: 131-132).

### 3. With the negative element *не мѡш* ‘you can’t’

L. Miletich (Miletich 1989: 131) mentions that in Stara Zagora, instead of *недѣй прѣви* ‘don’t do’ one also says *не мѡш прѣви*. The formal distinction between *немѡй прѣви* and *не мѡш прѣви* with the same meaning is clearly visible. While the former comes from the Old Bulgarian negative imperative (NE МОЗИ ПРАВИТИ), the latter comes from the second person singular form of the present tense *не можеш* ‘you can’t’.

### 4. With the negative element *н’алай(те)* ‘don’t’

It comes from the Old Bulgarian NE ДѢЛАН(ТЕ) ‘don’t do’ (Stoykov 1993: 247) or from the dialect form *не (х)алай* ‘do not start’, ‘don’t work’ (BED 2012: 731). It is found in the Topolovgrad region, Dobrudja and the Edirne region of Turkish Thrace. *Н’алай* can also be seen the forms *налай, н’ъл’ый*.

### 5. With the negative element *некай(те)* ‘don’t say’

From the Old Bulgarian NE КАЖИ(ТЕ) ‘don’t say’. The area of distribution is narrow – in North-Western Bulgaria, for example in Podgoritsa, Belogradchik district (BDA 1981: 187-188).

### 6. With the negative element – the Greek loanwords *ми(те), мѣца* ‘don’t’

It is found in the southernmost Bulgarian dialects (see farther down). The elements *ми, мѣте* are found in the dialect of Enikyoy (Krastopole), in the Xanthi district (Vitanova 1986: 17), too, as well as in the Doganhisar, Dedeagach region (Georgieva 2012: 47). *Мѣца* in South-Eastern Bulgaria is probably a variant of *ми* (see Stoykov 1993: 248).

### 7. With the negative element derived from the impersonal verb *стѣга(те)* ‘it’s enough’

Attention to this syntactic turnover was paid by V. Savov (Savov 1931: 30), the compilers of the BDA (see below), Kiril Mirchev (Mirchev 1978: 235), Ivan Haralampiev (Haralampiev 1992: 205), N. Radeva (Radeva 2012: 199), El. Ivanova (Ivanova 2017: 517-519), Kr. Chakarova (Chakarova 2009: 64) and others: *стѣга си спал – стѣга сте спали, стѣга спа – стѣга спакте* ‘don’t sleep’, ‘stop sleeping’ (by an analogy to the first person of the aorist for the last form). Al. Teodorov Balan gives the expression *Стѣгате клевети своите подобни!* ‘don’t slander those like you’ (Teodorov-Balan 1954: 357).

### 8. With the negative expression *не бѣва* ‘must not’

In the dialect of the village of Suvorovo, Izmail district (Bessarabia), in Ukraine, another interesting construction is discovered for the formation of the negative imperative – with *не бѣва*

‘you must not’: *ни бива да гу б̀араи!* ‘don’t touch it!’ (Bernstein & Zhuravlev 1953: 149). During a visit to the village in 2017, we heard in person that this way of expressing a negative imperative was still being used there. A housewife scolded her dog, who barked at us, saying: *ни бивь дь л̀айи!* ‘don’t bark!’ The context and meaning of the usage made it clear that it was an imperative and not the modal expression ‘you should not bark’. In 2018, we heard the same construction in the Bulgarian village of Kairaklia in Southern Moldova – as we were entering the house of a woman to interview her, she said: *ни бивь дь съ съб̀увьши!* ‘don’t take your shoes off!’ According to personal information, this is also the case in Malomirovo, Elhovo district, in Bulgaria, where Suvorovo's population originates.

#### 9. With the negative element *не трябва* ‘must not’

We encountered the phenomenon in the village of Izvoarele, Alexandria district, in Southern Romania, where in a similar manner to the above-mentioned construction with *не бива*, we were told with a commanding intonation: *Ни тр̀авь дь съ из̀увьши!* ‘don’t take your shoes off!’ As Gusev also noted (Gusev 2005: 56), in Russian, expressions with verbs like *не надо шуметь* ‘you are not supposed to make noise’, are often used instead of *не шуми(те)* ‘don’t make noise’ without any difference in meaning. This obviously also applies to Bulgarian.

#### 10. With the negative element *доста(тъчно)* ‘it’s enough’

This method occurs in different variants and corners of the Bulgarian language territory, which will be presented below when explaining the different syntactic variants. In fact, *доста* is a synonym of *стига* ‘that’s enough’ and the latter form can be used alone, with significance ‘stop’: ... *доста робство и тиранство, всички на оръжие!* ‘... enough slavery and tyranny, all in arms!’ D. Chintulov (DBL 1984: 323-324); *Доста препирни!* ‘enough bickering.’ P. P. Slaveykov; *Ша го бия, доде рече: „Доста!”* ‘I will beat him until he says ‘Enough’.’ P. R. Slaveykov (DBL 1984: 323-324); *Достатъчно си пил!* ‘you have drunk enough’ (Chakarova 2009: 67).

#### 11. With the negative element *спри* ‘stop’ and its synonyms

Chakarova (Chakarova 2009: 67), in addition to *стига* and *достатъчно* lists other similar prohibition structures: *Спри да м̀рмориш вече!* ‘stop muttering already!’, *Престани да се шегуваи!* ‘stop joking!’ Contrary to *стига* and *доста*, the element *спри* cannot be used in constructions with an “-l-” participle.

#### 12. With the negative element *сак`ън* ‘avoid doing’

This Turkish loanword is a second person singular imperative form of the verb *sakınmak* ‘to avoid (doing something)’, except that it can be used on its own – similar to *недей*, *немой*, *доста*, *стига*, it is found in combinations with other negative forms, too (See below).

#### 13. With the negative element *с̀о̀с* ‘don’t’

An even more interesting and difficult to explain form is presented in M. Vitanova's dissertation on the speech of the village of Enikyoi (Krastopole), Xanthi district in Greece (Vitanova 1986: 17) – *с̀о̀с* ‘don’t’. For examples, see farther down.

#### 14. With the negative element *м̀ани, м̀а̀:ни* ‘let it go’

Zlatanova (Zlatanova 1986: 203) notes the phenomenon in the Pazardzhik and Sofia districts, even interpreting its origin: *м̀ани* (← *махни* ‘let it go’). For example: *м̀ани (да) рѐвеш!* ‘don’t cry’. Previously, these forms have also been featured in BDA for North-Western Bulgaria (BDA 1981: 187-188) – see the respective syntactic subtypes farther down.

#### 15. With the negative element *м̀ай(ме)* ‘let it go’

A hitherto unknown way of expressing a negative order in the Bulgarian language has recently been discovered (see: Iliev & Petkov 2017; Iliev & Petkov 2018) – with the particles *м̀ай*, *м̀айте* ‘don’t’ (probably also derived from the Old Bulgarian verb *махати* as noted in the appropriate place) and shortened infinitive: *м̀ай сед̀е* ‘don’t sit.’; *м̀ай мь идус̀в̀а* ‘don’t make me angry’ and so on in the dialect of the Bulgarian Muslims from Uzunkyopryu district in European Turkey, who migrated there from the Teteven and Lukovit districts after the Russo-Turkish War of 1877-1878. The same forms were also found in the village of Galata, Teteven district, which is not mentioned in the BDA (BDA 1981: 187-188) and in the studies on the dialect of the Lovech Pomaks (Miletich

1899, Savov 1931, Baychev 1996), nor in the dialectology of Stoykov (Stoykov 1993) and elsewhere. The newly discovered forms are undoubtedly variants of the aforementioned forms from North-Western Bulgaria (from where the Lovech Pomaks migrated to European Turkey), Pazardzhik and Sofia, of the type *м̀ани не ров̀и* ‘don’t cry’, *м̀ани да ревѐш* ‘don’t cry’, *м̀а:ни не н̀имай* ‘don’t ask’, *м̀ани итун̀и* ‘don’t pinch’ and so on. But, by contrast, they are formed by the short infinitive of the main verb and with a negative element from the imperfective verb *м̀ахам* ‘to remove’, ‘to let something go’, without the suffix ‘-н’, instead from the perfective verb *да м̀ахна*.

#### 16. With the negative element *в̀арай* ‘leave it’

In the BDA (BDA 1981: 187-188) for the village of Slavovitsa, Plevan district, the expression *м̀и в̀арай тв̀а* ‘leave it’, ‘don’t’ is shown, but it is actually a synonymous form of *недѐй*, *нем̀ой*, *сак`ьн*, *до̀ста*, *ст̀ига* ‘don’t do’, and not a sub-type of a negative construction with a hitherto unmentioned element.

#### 17. With the negative element *бѐз* ‘without’

It is not uncommon to use a negative element *бѐз* ‘without’ connected to a *да*-construction or a verbal noun: *Ѐй, бѐз да се б̀иеме!* ‘don’t fight!’ (plural) Kardzhali – literally ‘without fighting!’; *бѐз да б̀`агаи!* ‘don’t run’ Kardzhali; *бѐз б̀`агане!* ‘don’t run’ Varna (Personal information).

### III. The Classification of Negative Imperatives according to their Syntactic Structure

#### 1. With the negative element + infinitive

These variants are rare – for example in Beslen, Gotse Delchev district: *нем̀ой свир̀ети* ‘don’t play’ (BDA 1975: 169-170). Or in the Thracian dialects: *ним̀ой (м̀и, м̀ите) пла̀кџти* ‘don’t cry’ (Boyadzhiev 1991: 94).

#### 2. With the negative element + (semi) abbreviated infinitive

A variant with a semi-abbreviated infinitive is noted in the dialect of Enikyoy (Krastopole), Xanthi district, in the above mentioned dissertation of M. Vitanova (Vitanova 1986: 17): *ним̀ой з̀имџт* ‘don’t take’, *ним̀ойте ка̀зџт* ‘don’t say’, *м̀и н̀итат* ‘don’t say’, *с̀ос ир`ыкат* ‘don’t cry!’. Or in other Thracian dialects: *ним̀ой пла̀чит* ‘don’t cry’ (Boyadzhiev 1991: 94).

Variants with a short infinitive are the most common. They are also formed with a variety of negative elements.

With *недѐй(те)* and such: *недѐй рева̀*, *нидѐй пла̀ка* ‘don’t cry’ and so on (BDA 1964: 131-132; BDA 1981: 187-188, etc. );

With *нем̀ой(те)* and such: *нем̀ой рева̀* ‘don’t cry’, *нем̀ой в̀ика* ‘don’t yell’ *ним̀ой пла̀ка* ‘don’t cry’, *ним̀ой забел`а̀зва* ‘don’t pay attention’, *нем̀о са кара̀* ‘don’t quarrel’ (BDA 1964: 131-132; BDA 1975: 169-170 and others);

With *не мош*: the above mentioned *не мош пра̀ви* ‘don’t do’ (literally ‘you can’t do’) from the Stara Zagora district (Miletich 1989: 131);

With *ми(те)*: *м̀и прика̀зва* ‘don’t talk’, *м̀ите гл̀еда* ‘don’t look’ Chernomorets, Burgas district; *м̀и пла̀ка* ‘don’t cry’, *м̀ите са изла̀га* ‘don’t be ridiculous’ Zidarovo, Burgas district (BDA 1964: 131-132);

With *ст̀ига*: *ст̀ига сна̀* ‘don’t sleep’ Teteven and Lukovit districts (Savov 1931: 30); *ст̀ига ров̀а* ‘don’t cry’ Bogyovtsi, Slivnitsa district (BDA 1981: 187-188) and so on.

With *до̀ста*: ... *до̀ста, Марко, кеседџия оди!* ‘don’t be a brigand anymore, Marko’ (BF 1961: 322); *Леле, Радо Радобилке, до̀ста носи ален пояс ...* ‘Oh, Rada, stop wearing a red sash anymore’ A Folk song (DBL: 1984-324);

With *май(те)*: *май седѐ* ‘don’t sit.’ *май м̀ь идусва̀* ‘don’t make me angry’ Uzunkyoprui district (Iliev & Petkov 2017; Iliev & Petkov 2018);

With the other negative particles: *н`алай ч̀ете* ‘don’t read (sg.)’, *н`алайте ч̀ете* ‘don’t read (pl.)’; *нека̀й ч̀ете* ‘don’t read (sg.)’, *нека̀йте ч̀ете* ‘don’t read (pl.)’; *мѝца ч̀ете* ‘don’t read’ and so on.

### 3. With the negative element + *da*-construction

With the negative element *недей(те)*: *недèй да ревèш* ‘don’t roar’, ‘don’t cry’, *нидèй да читèш* ‘don’t read’ (BDA 1964: 131-132; BDA 1981: 187-188 and so on);

With the negative element *немой(те)*: *немòй да плàчеш*, *нèмой да плàчиш* ‘don’t cry’, *немòй да викаш* ‘don’t shout’, and so on (BDA 1975: 169-170; BDA 1981: 187-188; Hristova 2003: 209 etc.);

With the negative element *некай(те)*: *некайте да одите* ‘don’t go’ Oshane, Belogradchik district, and so on (BDA 1981: 187-188);

With the negative element *ма(а)ни*: *мàни да ревèш*, *мàни да ровèш* ‘don’t cry’, *маани да плàчеш* ‘don’t cry’ Belogradchik, Vidin and Vratsa districts (BDA 1981: 187-188);

With the negative element *не бива*: the above mentioned *ни бива да гу бàраш!* ‘don’t touch it!’ (Bernstein & Zhuravlev 1953: 149) and *ни бивь дь лàйш!* ‘don’t bark’ (personal observations) from Suvorovo, Izmail district; *ни бивь дь сь събўвьш!* ‘don’t take your shoes off’ Kairakliya, Moldavia (personal observations);

With the negative element *без*: *бèз да б’àгаш!* ‘don’t run’ Kardzhali; *Èй, бèз да се бивете!* ‘don’t fight’ Kardzhali (personal observations).

### 4. With the negative element + the personal form of the verb

This is a rare construction, but it is nevertheless witnessed in the Thracian dialects: *нимòй плàчиш* ‘don’t cry’, *нимòй рўкаш* ‘don’t call’ (Boyadzhiev 1991: 94, *мь рўкаш* ‘don’t call’ Doganhisar, Dedeagach district (Georgieva 2012: 47) as well as in the Pazardzhik district (BDA 1975: 169-170) – in the villages of Menkyevo (*немòй плàчеш* ‘don’t cry’) and in Simeonovets (*немòй ревèш* ‘don’t cry’).

### 5. With the negative element + the imperative form of the verb

This construction is directly influenced by the simple imperative forms with *не*: (*не плачи* ‘don’t cry’ и and so forth). Here too, there are many variants depending on the element involved. With *недей*: *нидèй ший* ‘don’t sew’ (BDA 1964: 131-132); *недèй реви* ‘don’t cry’ Staliiska Mahala, Lom district (BDA 1981: 187-188), *нидèй с’àдай* ‘don’t sit’ Kazanlak district (personal information), and others.

With *немой*: *нимòй отивай* ‘don’t go’, Susam, Haskovo district, *нимòй забел’азвай* ‘do not pay attention’ Sarnitsa, Haskovo District, *нèм плàчи* ‘don’t cry’ Voden, Elhovo district (BDA 1964: 131-132), *нимòй плачи* ‘don’t cry’ Boyantsi, Asenovgrad district, *нимòй ма закачай* ‘don’t bother me’ Radilovo, Peshtera district, *немòй чàкайте* ‘don’t wait’ Brezhani, Blagoevgrad district, *немòй бàрай* ‘don’t touch’ Osenovo, Razlog district, *немòй играй* ‘don’t play’ Dospey, Samokov district, *немòй плàчи* ‘don’t cry’ Dolno Kobile, Kyustendil district (BDA 1975: 169-170), *нимò глèй* ‘don’t look’ in the Thracian dialects (Boyadzhiev 1991: 94);

With *ми*: *мь бàрай* ‘don’t touch’ Chernomorets, Burgas district (BDA 1964: 131-132);

With *мани*: *мàни штини* ‘don’t pinch’ Dolna Verenitsa, Montana district (BDA 1981: 187-188);

With *доста*: *dòsta zbòrvi*, *dòsta zbòrvite* ‘don’t talk (sg. and pl.)’ in Macedonian dialects, from which it has passed as a syntactic calque into the Greek dialects of the Kastoria district: *φάιν’ κρέντις*, *φάιν’ κρέν’τι* (Papadamou & Papanastassiou 2013: 395);

*Дòста викай бре, дèти, глàвата т’ьпан ми а напрай* ‘don’t shout, child, I have a headache’ Kaylyar dialect (Aegian Macedonia).

### 6. With the negative element + the verb *to be* + an *-l-* participle

The most typical of this syntactic subspecies are the forms with *стига*, widespread in both literary as well as colloquial Bulgarian: *стига си спàл*, *стига сте спàли* ‘don’t sleep (sg. and pl.)’. Или пък *стига си с’акъл* ‘don’t chop’ Nikolaevo, Pleven district (BDA 1981: 187-188), etc. However the construction also occurs after *доста*: *Доста ми си досаждал!* ‘don’t bother me’ (Gerov 1975: 351); *Барем една седмица няма да гася лампите. Доста сме стояли на тъмно, ... доста сме си вадили очите вкъщи* ‘I won’t put out the lamps for at least a week. Enough of staying in the dark! (said in two different ways)’ Kr. Grogorov (DBL 1984: 323-324).

**7. With the negative element + *da* + the verb *to be* + an *-l-* participle**

An interesting example of this kind is registered in Gabra, Elin Pelin district: *немой да си писал* 'don't write' (BDA 1975: 169-170).

**8. With the negative element + and an *-l-* participle**

The registered examples are after the negative form *стига*: *стига окъл* 'don't call anymore' Rezhantsi, Breznik district (BDA 1975: 169-170), *стига викало* 'don't call', *стига кинало* 'don't tear' Bogyovtsi, Slivnitsa district (BDA 1981: 187-188).

**9. With *da ne* + the verb *to be* + *-l-* participle**

These are forms of this type: *Да не си ми стъпил в къщата!* 'don't step into my house' Y. Yovkov (Nitsolova 1981: 191), which come from old subjunctive (optative) usages (see: Iliev 2013).

**10. With the negative element + *da ne* + the verb *to be* + an *-l-* participle**

An illustrative example is found in N. Gerov: *Сакън да не си направил тая глупост!* 'don't do this stupidity!' (Gerov 1978: 110).

**11. With a negative element + aorist form in plural**

In such examples, which are quite piecemeal, there is a rethinking of singular forms such as *недей/немой сна/стига сна* 'don't sleep' (meant to be aorist forms) and a replacement of the shortened infinitive with a plural aorist in the 2<sup>nd</sup> person plural due to the convergence of the shortened infinitive and the 2<sup>nd</sup> person singular: *недей закачайте* 'don't tease (someone)' Dolno Levski, Panagyurishte district, instead of *\*недейте закача*. In the spoken Bulgarian language, we have also heard forms of the type *стига снахте* 'don't sleep'. But because of the linguistic analogy present in such constructions, the statements made by P. Pashov (Pashov 1983), Rå Hauge (Rå Hauge 1999) and others are not based on linguistic facts (according to the latter, in combinations of the type *стига/недей сна* 'don't sleep', the element *сна* ('to sleep' but also 'he or she slept') is a personal conjugated verbal form, and not a shortened infinitive.

**12. With the negative element + a verbal noun/gerund**

Such an example is, let's say, *бѣз б'агане!* 'don't run' (Varna) where there is a coincidence with English examples of the type *no smoking!*

**13. With the forms of the negative future tense**

This variant has been mentioned in previous studies on the negative imperative in the Bulgarian language, for example by Iv. Haralampiev: (Haralampiev 1992: 188): *няма да слизаш* 'don't go down', *няма да говорите* 'don't talk'. Other examples may be shown:

*нѣма да викаш* 'don't shout' Stanyovtsi, Breznik district (BDA 1975: 169-170);

*нѣма да кинеш* 'don't tear' Mokresh, Lom district (BDA 1981: 187-188);

*Нѣма да збървате, бѣбето спиѣ* 'don't talk, the baby is sleeping' Kostur (Kastoria) district (Personal information) and so on.

**14. With two different negative elements**

There are also combinations of two different negative elements, such as *не, не викай!* 'don't shout' (literally 'no, don't shout'); *недей, не идвай повече!* 'don't come anymore', including negative elements not-mentioned above. For example:

*немой не кини* 'don't tear' Saparevo, Dupnitsa district (BDA 1975: 169-170);

*немой не викай* 'don't shout' Stanovtsi, Breznik district, Smolcha, Godech district, or Dobroslavtsi, Sofia district. (BDA 1975: 169-170; BDA 1981: 187-188);

*к'ути не плачи* 'don't cry' Kosovo, Kyustendil district (BDA 1975: 169-170);

*мани не кини* 'don't tear' Gyurgich, Belogradchik district, *мани не питай* 'don't ask' Gaitantsi, Vidin district (BDA 1981: 187-188);

*трай не .../отрай се не ...* 'don't ...' (BDA 1975: 169-170);

*сѣк ѣн, ни бърѣй!* 'don't touch' Malomirovo, Elhovo district (Iliev & Henzelmann);

*сак ѣн, ни мѣй да кажеш!* 'don't tell (anyone)' Gevgelija district, North Macedonia (personal observations);

*Нѣмай, сине, нѣ ѡй на чужина* 'don't go to a foreign land, son'; *Нѣмай, нѣ е идѡсвай*

*майка ти* ‘don’t upset your mother’; *Немай, чендо, не плачи* ‘don’t cry, my child’; *Немай, не ми ѝа бѹчи глѹвата* ‘don’t make noise, I am tired of you’ Kostur (Kastoria) district (Shklifov 1973: 100; Personal information).

#### IV. On the *май*-forms of Uzunkyopru district in Turkey and the *май*-forms in Southern Romania

It was mentioned above that in the dialect of the Lovech Pomaks from European Turkey in Uzunkyopru District, as well as in Galata, Teteven district, there are negative descriptive forms of type *май седѐ* ‘don’t sit’, *май мѹ идусвѹ* ‘don’t make me angry’, formed by the particle *май(ме)* + shortened infinitive. In the Bulgarian dialects in Romania, homonyms of the recently discovered forms are also found, but they have different origins and meanings. In Maxim Mladenov's book on the Bulgarian dialects in Romania (Mladenov 1993: 346), in the Paulician Bulgarian dialect of the village of Cioplia near Bucharest, there are examples such as *Дѐ май ревѹ!* ‘don’t cry’; *Дѐ май с’ѹка дѹрвѹ* ‘don’t chop wood!’ Mladenov’s translation of the second example – ‘don’t chop wood anymore’ makes it clear that the real imperative here is *дѐ ревѹ!* ‘don’t cry’; *дѐ с’ѹка дѹрвѹ* ‘don’t chop wood!’, and the *май* particle is just a Romanian loanword for the adverb ‘already’, ‘anymore’. From the examples in the Iskar-Vit Bulgarian dialect (Ibid: 185) it becomes clear that the Romanian loanword *май* ‘no longer’ is not required, because along with *недѐй май оратѐме* ‘don’t talk!’ there are forms with only *недѐй*: *недѐй оратѐме* или *недѐй игрѹй* ‘don’t play!’, *недѐйте тѹрѹйте* ‘don’t put’. In addition, from the aforementioned Iskar-Vit dialect in Romania (Ibid: 185), it can be seen that the *май* particle (‘no longer’) is used not only for the negative imperative, but also for the formation of negative present verb forms: *не май нѹсѹт сѹка* ‘they do not carry anymore’, *не го май закопѹват* ‘they don’t bury it’. It is the same in the Moesian Bulgarian dialect in Romania (Ibid: 284), where it is explicitly emphasized that *май* = *вече* ‘already’, ‘no longer’: *Ни май мѹже да приказвѹм* ‘I can no longer talk’, *Не май знѹм* ‘I no longer know.’ In the Nicopol Bulgarian dialect in Romania (Ibid: 216), *май* ‘no longer’ is also registered in the aorist and imperfect tenses: *Не май дерѐа, мѹ аз зѹпѹвни, чи ги дерѐа* ‘they did not use to skin them but I remember that used to do it before’; *Нѹнкум май тр`ѹси, па ни нѹмѐри* ‘later he or she was looking but did not find’.

#### V. Conclusions

The article has made an attempt to show the variety of descriptive forms of negative imperative in the Bulgarian language. Although it has no pretensions to completeness, it is evident that the grammatical category under study is one of the riches of the Bulgarian language and its dialects. In the second volume of BDA (BDA 1966) no place is given to the phenomenon described, and more similar structures should have been found there, as probably in Macedonia. It would also be interesting to see what the situation is in the other Slavic languages.

#### Abbreviations

**BDA:** Bulgarian Dialectal Atlas;  
**BED:** Bulgarian Etymological Dictionary;  
**BF:** Bulgarian folklore;  
**DBL:** Dictionary of the Bulgarian language.

## REFERENCES

1. Байчев, Б. Селото, градът и езикът в Ловешкия край. УИ „Св. Климент Охридски” / Б. Байчев. – София, 1996.
2. Бернштейн, С.В. Отчет о диалектологической экспедиции в болгарское село Суворово летом 1951 года. / С.В. Бернштейн, М. Жеравлев, Н. Сенкевич и др. // In: Статьи и материалы по болгарской диалектологии СССР. 3. – 1953. – Р. 110–149.
3. Бояджиев, Т. Българските говори в Западна (Беломорска) и Източна (Одринска) Тракия. УИ „Св. Климент Охридски” / Т. Бояджиев. – София, 1991.
4. Български диалектен атлас. I. Ст. Стойков, С. Бернштейн. Югоизточна България. Част втора. Статии. Коментари. Показалци. БАН. – София, 1964.
5. Български диалектен атлас. II. Североизточна България. Част първа. Карти; Част втора. Статии. Коментари. Показалци. Под рък. на Ст. Стойков. Издателство на БАН. – София, 1966.
6. Български диалектен атлас. III. Югозападна България. Част втора. Статии. Коментари. Показалци. Под рък. на Ст. Стойков. Издателство на БАН. – София, 1975.
7. Български диалектен атлас. IV. Северозападна България. Част втора. Статии. Коментари. Показалци. Под рък. на Ст. Стойков. Издателство на БАН. – София, 1981.
8. Български етимологичен речник. IV. Второ издание. Академично издателство „Проф. Марин Дринов”. – София, 2012.
9. Българско народно творчество. Юнашки песни. Български писател. – София, 1961.
10. Витанова, М. Говорът на село Еникьой (Кръстополе), Ксантийско. Автореферат. БАН. ИБЕ / М. Витанова. – София, 1986.
11. Георгиева, Р. Езикът на село Доганхисар. In: Сборник *Тракия*. 5. Тракийски научен институт – Филиал Хасково. / Р. Георгиева. – Хасково, 2012. – Р. 22–47.
12. Геров, Н. Речник на българския език. 1. (Фототипно издание). Български писател / Н. Геров. – София, 1975.
13. Геров, Н. Речник на българския език. 5. (Фототипно издание). Български писател / Н. Геров. – София, 1978.
14. Гусев, В. Типология специализированных глагольных форм императива. Дисертация. Институт языкознания РАН / В. Гусев. – Москва, 2005.
15. Гълъбов, Ив. Старобългарски конструкции за забрана с глагола *мога*. In: Гълъбов, Ив. Избрани трудове по езикознание. / Ив. Гълъбов // Наука и изкуство. – София, 1986. – Р. 367–375.
16. Златанова, Р. Исторически развой на българския език. / Р. Златанова // In: Увод в изучаването на южнославянските езици. Издателство на БАН. – София, 1986. – Р. 134–215.
17. Иванова, Е. Составные отрицательные формы императива в болгарском и македонском языках. / Е. Иванова // In: Acta Linguistica Petropolitana. Труды Института лингвистических исследований РАН. Отв. ред. Н. Казанский. – СПб. Наука, 2017. – Т. XIII. – Ч. 3. – Р. 507–541.
18. Илиев, Ив.Г. Болгарский конъюнктив в синхронном и диахронном аспектах. / Ив.Г. Илиев // In: Балканско езикознание. 1. – 2013. – Р. 41–54.
19. Илиев, Ив.Г. Говорът на село Маломирово / Ив.Г. Илиев, М. Хенцелман. – Елховско (In print).
20. Илиев, Ив.Г. Една фонетична особеност на родопския дранговски говор. / Ив.Г. Илиев, М. Георгиева. // In: Лингвистиката: история, предизвикателства, перспективи. Сборник в чест на 80-годишнината на проф. Иван Кочев. УИ „Н. Рилски”. – Благоевград, 2015. – Р. 73–80.
21. Илиев, Ив.Г., П. Д. Петков. Неизвестен модел за образуване на отрицателен императив в българския език. In: Нено Неделчев в науката за българите. Сборник в чест на проф. Нено Неделчев по случай неговата 70-годишнина. ИВИС. Велико Търново. 2017, р. 275–279.
22. Кондов, В. За нашите български говори. *Недей гледа и недей да гледаш*. / В. Кондов // In: Родолубец. Паркан. Бр. 30. 20. 07. – 1989. – Р. 3.
23. Кючукова, Ев. Илиев. Към характеристиката на говора в село Егрек, Крумовградско. / Ев. Кючукова, Ив.Г. Илиев. // In: Науката – предизвикателство за младите. Сборник с материали от студентска научна конференция. УИ „П. Хилендарски”. – Пловдив, 2016. – Р. 52–58.
24. Милетич, Л. Източнобългарските говори. Издателство на БАН / Л. Милетич. – София, 1989.
25. Милетич, Л. Ловчанските помаци. / Л. Милетич // In: Български преглед. 5. – 1899. – Р. 67–78.

26. Мирчев, К. Историческа граматика на българския език. Наука и изкуство / К. Мирчев. – София, 1978.
27. Мирчев, К. Към историята на описателния императив за отрицание в българския език. / К. Мирчев // In: Studia z filologii polskiej i słowiańskiej. V. – 1965. – P. 161–163.
28. Младенов, М. Българските говори в Румъния. Издателство на БАН / М. Младенов. – София, 1993.
29. Младенов, М. Характеристика на говорите (в Добруджа). / М. Младенов // In: Добруджа. Етнографски, фолклорни и езикови проучвания. Издателство на БАН, 1974. – P. 396–426.
30. Младенов, Ст. История на българския език. Издателство на БАН / М. Младенов. – София, 1979.
31. Ницолова, Р. Бележки за някои описателни форми със заповедно значение. In: Българистични изследвания. Първи българо-скандинавски симпозиум. 24-30 септември 1979 г. СУ „Климент Охридски” – Факултет по славянски филологии / Р. Ницолова. – София, 1981. – P. 185–193.
32. Пашов, П. За остатъците от инфинитив в съвременния български книжовен език. / П. Пашов // In: Език и литература. 1. – 1983. – P. 54–60.
33. Радева, Н. Съкратеният инфинитив в съвременната книжовно-разговорна реч. In: Радева, Н. Етюди върху явления от историята на българския език. Веста. – Велико Търново, 2012. – P. 193–199.
34. Речник на българския език. IV. БАН, ИБЕ. – София, 1984.
35. Савов, В. Ловчанските помаци и техният говор. / В. Савов // In: Известия на Семинара по славянска филология при университета в София. VII. Печатница „Графика”. – София, 1931. – P. 1–34.
36. Стойков, Ст. Банатският говор. In: Трудове по българска диалектология. Книга трета. Издателство на БАН / Ст. Стойков. – София, 1967.
37. Стойков, Ст. Българска диалектология. Издателство на БАН / Ст. Стойков. – София, 1993.
38. Теодоров-Балан, Ал. Нова българска граматика за всякого. Свезка трета. Издание на БАН / Ал. Теодоров-Балан. – София, 1954.
39. Тончева, Хр. Говорът на село Припек, Джебелско. УИ „Паисий Хилендарски” / Хр. Тончева, Ив.Г. Илиев. – Пловдив, 2016.
40. Харалампиев, Ив. История на българския език. Университетско издателство / Ив. Харалампиев. – Велико Търново, 1992.
41. Христова, Е. Българска реч от Албания. Говорът на село Връбник. УИ „Неофит Рилски” / Е. Христова. – Благоевград, 2003.
42. Чакърва, Кр. Императивът в съвременния български език. Пигмалион / Кр. Чакърва. – Пловдив, 2009.
43. Шклифов, Бл. Костурският говор. Принос към проучването на югозападните български говори. In: Трудове по българска диалектология. Книга осма. Издателство на БАН / Бл. Шклифов. – София, 1973.
44. Feuillet, J. Grammaire historique du bulgare. Institut d'études slaves / J. Feuillet. – Paris, 1999.
45. Iliev, Iv.G. Un Unknown Model for Constructing the Negative Imperative in Bulgarian. / Iv.G. Iliev, P.D. Petkov. // In: Opera Slavica. 2. – 2018. – P. 39–44.
46. Papadamou, El. The Position of the Northern Greek Dialect of Kastoria among the Modern Greek Dialects. / El. Papadamou, G. Papanastassiou // In: Online Proceedings of the 5<sup>th</sup> International Conference on Modern Greek Dialects and Linguistic Theory. Universiteit Gent. – Patras, 2013. – P. 389–400.
47. Rå Hauge, K. A Short Grammar of Contemporary Bulgarian. Slavica / K. Rå Hauge. – Bloomington, 1999.
48. Stojkov, St. Rozkaźnikove formy zapreczone w języku bułgarskim. / St. Stojkov // In: Prace filologiczne. – 1964. – T. 18 – cz. 2 – P. 435–438.

*Материал поступил в редакцию 10.06.20*

## К ВОПРОСУ ОБ ОТРИЦАТЕЛЬНОМ ИМПЕРАТИВЕ В СОВРЕМЕННОМ БОЛГАРСКОМ ЯЗЫКЕ

**Иван Г. Илиев<sup>1</sup>, Ларри Королов<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> PhD, доцент, <sup>2</sup> самостоятельный исследователь, пенсионер  
Пловдивски университет имени Паисия Хилендарского, Болгария

***Аннотация.** В статье представлены сведения о формах и синтаксических вариантах болгарского отрицательного императива, в том числе, в диалектах и с учетом их исторического развития.*

***Ключевые слова:** Болгарский язык, история болгарского языка, отрицательный императив.*

УДК 80

## СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

П.П. Никитин, студент 3 курса  
Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

*Аннотация.* Формирование иноязычной социокультурной компетенции на занятиях иностранного языка подразумевает обогащение лингвистических, эстетических и этических знаний старшеклассников о стране изучаемого языка

**Ключевые слова:** компетенция, общество, иностранный язык, культура наций.

Одной из важных составляющих коммуникативной компетенции является социокультурная компетенция, помогающая взаимодействовать в современном поликультурном мире. Концепт социокультурной компетенции занимает центральное место в теории межкультурной коммуникации, поскольку в социокультурном развитии учащихся осуществляется изучение родного языка и родной культуры, иностранных языков и культур других народов, развитие у школьников способностей представлять свою страну и культуру в условиях иноязычного межкультурного общения. Социокультурная компетенция включает три блока знаний: лингвострановедческие (знания лексических единиц с национально-культурной семантикой и умение применять их в ситуациях межкультурного общения), социально-психологические (предполагают владение национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной лексики, принятой в данной культуре), культурологические (знания социокультурного, историко-культурного, этнокультурного фона и умение использовать их для достижения взаимопонимания с носителями данной культуры). Социокультурная языковая компетенция – это социокультурные языковые знания, адекватно используемые в межкультурной коммуникации. Отсутствие навыков социокультурной компетенции значительно затрудняет коммуникацию.

Мы проанализировали учебник, используемый на уроках английского языка в 10 классе в общеобразовательной школе: В.П. Кузовлев, Н.М. Лапа, Э.Ш. Перегудова, И.П. Костина, О.В. Дуванова, Е.В. Кузнецова, Ю.Н. Балабардина – «English», 10-11 класс.

В каждом разделе данного учебника представлены разнообразные задания на формирование социокультурной компетенции учащихся.

В методике под заданием понимается единица учебного процесса, направленная на достижение учебной цели, которая определяет структуру самого задания и характеризуется заданной степенью распределения внимания между достижением языковых и речевых целей. В обучении иностранному языку на уровнях, стремящихся к выработке профессиональных компетенций, преимущество отдается заданиям как форме учебной деятельности. Упражнение как структурная единица методической организации материала уже, чем задание. Целью упражнения может быть многократная рецепция и воспроизведение речевого действия с разным языковым наполнением, но всегда осознаваемым как необходимое условие успешной тренировки.

В первом разделе **How Different the World Is** учащиеся знакомятся с географическими особенностями США, Великобритании, Австралии и России. Географические сведения об этих странах позволяют определить характер их влияния на образ жизни людей, особенности становления национального характера. Сравнение географического положения, образа жизни в англоязычных странах со своей страной способствует более глубокому осознанию учащимися родной культуры пониманию особенностей образа жизни и причин возникновения

стереотипов о людях англоязычных стран и своей страны, формированию чувства гордости за свою страну, родную культуру.

Учащиеся выполняют задания, которые способствуют пониманию содержания текстов лингвострановедческого характера, поиску нужной информации и умению использовать полученные данные в различных видах речевой деятельности.

Во втором разделе **Western Democracies. Are they democratic?** учащиеся знакомятся с двумя образцами западных демократий: британской (конституционная монархия и парламентская демократия) и американской (президентская / федеральная республика или конституционная демократия). Учащиеся также знакомятся с основами политического устройства России. При этом не ставится задача всеобъемлющего охвата всех сторон политического устройства этих стран, а делаются акценты на тех деталях, которые помогут школьникам понять суть демократического устройства государств. Старшеклассники изучают один из лучших образцов сатиры, отрывок из всемирно известной книги Джорджа Орвелла «Скотский хутор», впервые опубликованной в 1945 году, а также интересные факты, связанные с институтами власти в этих странах.

В третьем разделе **What is hot with the young generation?** учащиеся получают знания о молодежных течениях различных направлений, популярных среди молодежи и оказывающих на нее влияние, современных музыкальных направлениях, обсуждают молодежные течения, субкультуры популярные в России, учатся видеть сходства и различия между молодежью своей страны и страны изучаемого языка, получают представление о музыкальных молодежных фестивалях, об отношении различных слоев населения к молодежным группам, организациям, их взглядам и убеждениям. В качестве аутентичного источника используется отрывок из произведения *Buddy's Song* современного английского автора Nigel Hinton, описание популярной субкультуры *Teddy Boys*.

В данном разделе учебника можно выделить следующие задания, направленные на развитие социокультурной компетенции.

В четвертом разделе **Is it easy to be young?** в социокультурном аспекте учащиеся продолжают изучать жизнь своих зарубежных сверстников в Великобритании, США и Канаде. Они узнают о том, как социально-экономические, политические, личные права, провозглашенные Конвенцией ООН по правам детей, реализуются в этих странах, как подростки относятся к своим гражданским правам и обязанностям, какие проблемы у них возникают, как относятся взрослые к проблемам молодежи. Ученики знакомятся с особенностями межличностных отношений юношей и девушек в странах изучаемого языка, развивают умение извлекать культурологическую информацию из прочитанного текста, переводят высказывания зарубежных сверстников о проблемах молодежи, обсуждают особенности речевого этикета в странах изучаемого языка и требования соблюдения норм поведения с учетом национальных особенностей. Эта проблематика помогает сформировать у учащихся понятие гражданственности, что включает в себя не только знание своих прав, но и осознание своих обязанностей по отношению к окружающим, обществу, государству, воспитание гражданской ответственности за свое поведение и поступки.

Можно выделить следующие задания, направленные на осознание гражданской позиции и ответственности перед обществом:

– *Young people around the world have expressed different feelings and opinions about the Convention. What do they think about the rights proclaimed by the UN Convention? (listening / reading for detail)*

- *Look through the leaflet and find at what age young people in Britain can*
- *drive a car?*
- *leave school?*
- *join the army?*
- *buy alcohol?*
- *get married? (reading for specific information)*

В пятом разделе учебника **Is the system of social welfare fair?** учащиеся получают представление о системе социального обеспечения населения, о проблемах системы здравоохранения, об условиях жизни престарелых людей, безработных и ветеранов – инвалидов войны в Великобритании, США, некоторых европейских странах и России. Учащиеся рассматривают понятие «государство всеобщего благосостояния», а также различные точки зрения на возможности и закономерности существования таких государств, сравнивая системы социального обеспечения граждан в России и в стране изучаемого языка. Таким образом, у учащихся формируется мировоззрение, потребность и способность понимать чужие точки зрения на социальные и гуманитарные проблемы общества, развивается чувство патриотизма, уважительного отношения к пожилым людям, сострадания к безработным, бездомным, инвалидам.

В шестом разделе **What helps you to enjoy yourselves?** учащиеся получают информацию об истории развития кинематографа в Великобритании, США, Австралии и России; об известных актерах, режиссерах и продюсерах; американской системе классификации фильмов, а также об истории развития театрального искусства в Англии, ее великих актерах и театрах. Учащиеся слушают и читают отрывки из произведений британских писателей, газетные и журнальные статьи о кино. В процессе обсуждения сравнивают русские и зарубежные фильмы. У учащихся формируется уважительное отношение к чужому мнению, чужой культуре, более глубокое осознание своей культуры, развивается чувство сопричастности к мировой истории, к памятникам литературы и искусства, формируется потребность в приобщении к мировой культуре, потребность понимать чужую точку зрения на социальные и гуманитарные проблемы, достигать согласия и сотрудничества при различиях во взглядах и убеждениях.

В этом разделе можно выделить следующие задания на развитие социокультурной компетенции:

– *There are some names from the film making industry that are known all over the world. What are these people famous for?*

*Charlie Chaplin, Walt Disney, Vivien Leigh, Clark Gable, Steven Spielberg, Eddie Murphy*

– *What problems does the British film industry face?*

В седьмом разделе **Inventions that shook the world** учащиеся знакомятся с выдающимися изобретениями и изобретателями англо-говорящих стран, а также с достижениями, которые используются в повседневной жизни, узнают о великих изобретениях российских ученых, что способствует формированию у учащихся чувства гордости за достижения своих соотечественников.

В данном разделе учебника можно выделить следующие упражнения, направленные на развитие социокультурной компетенции:

– *Have a look at the pictures and labels and say what inventions have been made by the end of the 20<sup>th</sup> century. Which of them have become commonplace?*

– *What are some of these inventions? Who invented them and where?*

– *Listen to what British children would like to invent. Why do they need these things? Fill in the table. (listening for detail)*

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проанализированный учебник содержит материалы страноведческого характера, которые позволяют обеспечить реализацию социокультурного компонента. Разнообразный культурологический материал учебника обеспечивает формирование социокультурной компетенции старшеклассников, предлагая информацию о культуре страны изучаемого языка, развивает умения учащихся представлять свою страну. Старшеклассники учатся строить речевое и неречевое поведение с учётом особенностей культуры страны изучаемого языка. Учебный материал представлен и отрабатывается в упражнениях, моделирующих ситуации реального повседневного применения языка. Тема каждого раздела рассматривается с разных позиций, что даёт возможность найти наиболее интересное индивидуальное задание для каждого учащегося. Предлагаемая в них

тематика и лексика, отобранная в соответствии с возрастными особенностями учащихся, их интересами и потребностями, находит свое отражение в текстах лингвострановедческого и социокультурного характера. Тексты предоставляют сведения о географическом положении страны изучаемого языка, о политическом устройстве, о национальных особенностях характера британцев и т.д.

### **Формирование иноязычной социокультурной компетенции учащихся 10 классов на материале газетных текстов**

В соответствии с Новым Государственным стандартом (2004 г.) цель изучения иностранного языка определяется следующим образом: «Изучение иностранного языка в основной школе направлено на развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций. ...Социокультурная компетенция – приобщение учащихся к культуре, традициям и реалиям стран изучаемого иностранного языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы; формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях иноязычного межкультурного общения».

Рассмотрим типы и виды упражнений, направленных на формирование социокультурной компетенции учащихся.

На современном этапе развития методической науки утвердилась типология упражнений, включающая:

- языковые (подготовительные, предречевые, тренировочные);
- условно-речевые (условно-коммуникативные) упражнения;
- речевые (коммуникативные) упражнения (Шатилов 1986: 91).

Языковые упражнения способствуют успешному овладению формой и значением языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики. При обучении социокультурному аспекту данный тип упражнений можно квалифицировать как упражнения, целью которых является тренировка в употреблении лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики.

Условно-речевые или условно-коммуникативные упражнения позволяют осуществлять тренировку языкового и речевого материала в условиях коммуникации, имитирующей реальную. Целью выполнения данного типа упражнений является формирование социокультурных умений: адекватного понимания и употребления языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности, умений понимать грамматические и фонетические особенности британского и американского вариантов языка, умений адекватного интерпретирования и реагирования на вербальное и невербальное поведение.

Речевые (коммуникативные) упражнения направлены на совершенствование социокультурных навыков и развитие умений и могут быть разделены на:

- речевые упражнения с развернутой опорой;
- речевые упражнения с редуцированной опорой;
- речевые упражнения без опоры.

Система упражнений, направленных на развитие социокультурной компетенции, должна включать языковые, условно-речевые и речевые упражнения, а также учитывать психологические и возрастные особенности учащихся.

Количество упражнений лингвострановедческого характера, представленных в рассмотренном нами учебнике (В.П. Кузовлев, Н.М. Лапа, Э.Ш. Перегудова, И.П. Костина, О.В. Дуванова, Е.В. Кузнецова, Ю.Н. Балабардина – «English», 10-11 класс.), является достаточным для развития социокультурной компетенции учащихся общеобразовательной школы. Тем не менее, на наш взгляд, можно расширить материал учебника с целью углубленного развития социокультурной компетенции с помощью газетного материала. Газетный текст рассматривается как одно из наиболее эффективных средств формирования социокультурной

компетенции старшеклассников. Он обладает национально-культурной спецификой, проявляющейся на уровне семантики, синтаксиса. Воздействие вербального сообщения креолизованного газетного текста усиливается иллюстративно-графическими средствами, обладающими широким спектром ассоциативных связей.

Язык газеты представляет собой одну из распространенных форм бытования языка. Использование газетного материала позволяет познакомить учащихся с современными процессами, происходящими в обществе, особенностями менталитета, культуры и жизни социума. Газетный текст содержит большое количество новой современной лексики, фразеологизмов, идиом, отражает динамику развития языка, новые языковые формы, представляет богатство стилей современного иностранного языка.

Обучение на основе газетного материала имеет следующие цели:

- 1) научить читать статьи в оригинале (т.е. аутентичные), осуществляя разные виды чтения (изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое);
- 2) научить обсуждать общественно-политические темы и проблемы;
- 3) научить высказывать свое отношение к прочитанному;
- 4) совершенствовать слухо-произносительные, лексические, грамматические навыки;
- 5) реализовать межпредметные связи, повышать уровень общей культуры и образованности студентов, расширять их кругозор (Алещанова 2002: 38).

Газетные статьи представляют большую сложность для учащихся, поскольку характеризуются большим количеством политической лексики, фразеологизмов, аббревиатур, газетных штампов, клише, разнообразием тематики. Определенную трудность для восприятия представляют интернационализмы, особенно те из них, объем значения которых не совпадает с соответствующими понятиями в родном языке. Публикации различаются по жанрам и имеют, как правило, рекламные и эмоционально-апеллятивные заголовки, сложные для перевода.

При работе с газетой с большой вероятностью возможно решение тех задач, которые стоят перед старшеклассниками в области чтения, а именно: увеличение оперативной единицы восприятия текста, успешное восприятие текста с однократного предъявления, развитие скорости чтения, формирование умения догадываться о значении неизвестных единиц, выделять существенное и «игнорировать» неизвестное, если оно мешает пониманию целого (Костюкова 2006: 42).

Работу с газетой необходимо проводить на уровне подготовленной речи, учителю необходимо обеспечить речевое взаимодействие учащихся и вывести коммуникацию на уровень неподготовленной речи.

Мы выбрали газетный материал, который использовался в качестве дополнительного к базовому учебнику В.П. Кузовлева и пр. – «English», 10-11 класс и разработали систему упражнений, направленных на развитие иноязычной социокультурной компетенции.

Так, в первом разделе учебника «How Different the World Is» в качестве газетного материала использовалась статья «Severe Weather More Likely Thanks to Climate Change. BOSTON – Wildfires. Droughts. Super storms» (Jane J. Lee, National Geographic News, Published February 15, 2013).

В ходе работы над текстом представленной статьи старшеклассники выполняли задания, которые способствовали пониманию содержания текста, поиску нужной информации и умению использовать полученные данные в других видах речевой деятельности (диалогах и т.д.). Из данной статьи учащиеся узнают о сложившихся погодных условиях в США, о засухах, наводнениях, ураганах, а также об ущербе, нанесенном погодными катаклизмами. В статье затрагивается проблема Глобального потепления.

Для работы со статьей из газеты на первом этапе использовались следующие упражнения:

*Языковое упражнение;*

*Условно-речевые упражнения.*

Для работы с газетой *на втором этапе* использовались следующие *языковые упражнения*, направленные на тренировку в употреблении лексических единиц с национально-культурным компонентом:

- Find in the text the known geographical names, read and translate them;
- Read and translate these words and phrases correctly:

*Climate Change*

*Boston*

*Wildfires*

*Droughts*

*Misery*

- Find English equivalents of these phrases in the text:

*Глобальное потепление*

*Суровая погода*

*Президентская повестка дня*

*Аномальная жара*

- Find the words in the text reminding Russian words according to sounding and writing;
- Find key words and phrases in this text.

Для работы со статьей «Severe Weather More Likely Thanks to Climate Change» *на третьем этапе* использовались следующие упражнения:

*Условно-речевые упражнения*, направленные на тренировку языкового и речевого материала в условиях коммуникации:

- Read the article and answer the questions:

*What is the article about?*

*Have heat waves become more frequent across the United States?*

*How much did heat waves, severe storms, tornadoes, floods, hurricanes, and wildfires cause in damages?*

*What did the researchers say about this problem?*

- Put some questions to the text;
- Express the main idea of the first (second, third, fourth) paragraph of the article in one sentence;
- Look through the article and say what facts you know;
- Name the most interesting facts from the text.

*Языковые упражнения*, направленные на тренировку в употреблении лексических единиц с национально-культурным компонентом:

- Look through the article and find the dates, figures, names;
- Fill in the gaps with words and expressions from the text;
- Read the article and choose the sentence which helps to understand the title;
- True-false statements;

*Речевые упражнения*, направленные на совершенствование социокультурных навыков и умений:

- Make your own assessment of the stated facts and events;
- Retell the text of the article.

Для работы со статьей *на четвертом этапе* использовались следующие *речевые упражнения*:

- Look through the article and explain what is important and actual;
- Express the main idea of the article in two-three sentences;
- What can you say about the Russian weather conditions? Write a short essay about it.

*На пятом этапе* работы с газетной статьей задания приобретают творческий характер, в частности, использовалось следующее *речевое упражнение*, которое ориентировано на развитие навыков неподготовленного иноязычного высказывания:

- Report. One of the pupils makes review of a newspaper's article (the theme is «Global

changes of weather»), and then he / she answers the questions of classmates.

При изучении второго раздела учебника В.П. Кузовлева и пр. – «English», 10-11 класс, «Western Democracies. Are they democratic?» в качестве газетного материала использовалась статья «Obama Picks Foundation President for Budget Chief» (By Annie Lowrey, The New York Times, Published March 3, 2013).

Для работы с газетной статьей «Obama Picks Foundation President for Budget Chief» на первом этапе использовались такие упражнения, как:

*Языковое упражнение:*

– Find the words and expressions in the title of the article «Obama Picks Foundation President for Budget Chief» which you know.

*Условно-речевые упражнения:*

– Look at the title of the article. How do you think what the article is about?

– Do you know who Barack Obama is?

– What do you know about Budget Chief?

Для работы с газетой на втором этапе использовались языковые упражнения, направленные на тренировку в употреблении лексических единиц с национально-культурным компонентом.

На пятом этапе работы со статьей использовалось следующее речевое упражнение, направленное на формирование навыков неподготовленного иноязычного высказывания:

– Seminar. Some pupils prepare summaries of the articles (the theme is *Politics*) devoted to the events of Russia's internal life and answer the teacher's questions.

В ходе работы со статьей на третьем этапе использовались следующие условно-речевые упражнения, направленные на тренировку языкового и речевого материала в условиях коммуникации:

– Put some questions to the text;

– Read the article and answer the questions:

*What did Justin Bieber do?*

*Were his fans disgusted? Why?*

– Express the idea of the first (second, third) paragraph of the article in one sentence;

– Look through the article and say what facts you know;

– Call the most interesting facts from the text.

*Языковые упражнения:*

– Look through the article and find the extracts, names;

– Fill in the gaps with words and expressions from the text;

– Read the article and choose the sentence which helps to understand the title;

– True-false statements;

– Read the article and find key sentences that reflect the main idea;

– Offer the other title of the article, which you think is more suitable to it.

*Речевые упражнения*, направленные на развитие навыков неподготовленного иноязычного высказывания:

– Make your own assessment of the stated facts and events;

– Retell the text of the article.

Для работы с представленной статьей на четвертом этапе использовались такие речевые упражнения, как:

– Look through the article and explain what is important in it;

– Express the main idea of the article in two-three sentences;

– Write a short essay about this theme with your own opinion. Do you think Justin's act was disgusting?

На пятом этапе работы с газетной статьей использовались следующие речевые упражнения, направленные на формирование навыков неподготовленного иноязычного высказывания:

– Paired work. Be paired off. One is a star (you can choose pop, rock, rap star), the other is a journalist and fan of the star. The star was late at his show. The journalist interviews the star and finds out the delay reasons. Make dialogues.

В четвертом разделе учебника «Is it easy to be young?» в качестве газетного материала использовалась статья «Young people protest for gun rights in front of D.C. city hall» (By Tom Howell Jr., The Washington Times Friday, August 17, 2012).

Из статьи учащиеся узнают о событии, которое произошло в Вашингтоне: молодые люди устроили митинг перед зданием Джона А. Уилсона с целью поддержки Второй поправки Конституции, гарантирующей право на хранение и ношение оружия.

Для работы со статьей «Young people protest for gun rights in front of D.C. city hall» на первом этапе использовались такие упражнения, как:

*Языковые упражнения:*

- Find and explain abbreviations in the title of the article;
- Find the known to you words and expressions in the title of the article «Young people protest for gun rights in front of D.C. city hall».

*Условно-речевые упражнения:*

- Look at the picture of the article. Can you guess what the article is about?
- Look through the title of the article. How do you think what the article is about?

Можно использовать следующие *языковые упражнения*, направленные на тренировку в употреблении лексических единиц с национально-культурным компонентом на втором этапе работы со статьей:

- Find in the text proper names, geographical names which you know;
- Read and translate these words and phrases correctly:

*Second Amendment*

*Democratic*

*Gun-control laws*

- Find English equivalents of these phrases and words in the text;

*Округ Колумбия*

*Законы, регулирующие продажу и использование оружия*

*Привлечь внимание*

*Дебаты*

- Find words in the text reminding Russian words according to sounding and writing;
- Find key words and phrases in the text.

При работе со статьей «Young people protest for gun rights in front of D.C. city hall» на третьем этапе использовались следующие *условно-речевые упражнения*, направленные на тренировку языкового и речевого материала в условиях коммуникации:

- Put some questions to the text;
- Read the article and answer the questions:

*What did young people do in the front of D.C. city hall?*

*How long did they capture the attention of passing motorists and tourists?*

*Why did young people wave signs and voice loud support for Second Amendment rights?*

- Express the idea of the first (second, third, etc.) paragraph of the article in one sentence;
- Look through the article and say what facts you know;
- Call the most interesting facts from the text.

*Языковые упражнения:*

- Look through the article and find the extracts, names, dates, figures;
- Fill in the gaps with words and expressions from the text;
- Read the article and choose the sentence which helps to understand the title;
- True-false statements;
- Read the article and find key sentences that reflect the main idea;
- Offer the other title of the article, which you think is more suitable to it.

*Речевые упражнения*, направленные на развитие навыков неподготовленного иноязычного высказывания:

- Make your own assessment of the stated facts and events;
- Retell the article.

Для работы со статьей на четвертом этапе использовались следующие *речевые упражнения*:

- Look through the article and explain what is important and actual;
- Express the main idea of the article in two-three sentences;
- Write a short essay expressing your own opinion on this problem. Do you think young people are right?

На пятом этапе работы с данной статьей использовалось следующее *речевое упражнение*, направленное на формирование навыков неподготовленного иноязычного высказывания:

- Report. One of the pupils makes review of newspaper's article (the theme is «Rights of young people»), and then he/she answers the questions of classmates.

При изучении пятого раздела учебника В.П. Кузовлева и пр. – «English», 10-11 класс «Is the system of social welfare fair?» в качестве газетного материала изучалась статья «Health care reform stands: How it impacts your coverage» (By Parija Kavilanz, CNN Money, June 29, 2012).

Из данной статьи учащиеся узнают о реформе системы здравоохранения в США.

Для работы со статьей на первом этапе использовались такие упражнения, как:

*Языковое упражнение:*

- Find the known words and expressions in the article's title «Health care reform stands: How it impacts your coverage».

*Условно-речевые упражнения:*

- Look at the title of the article. How do you think what the article is about?
- What do you know about Health care in Russia?

Для работы с газетной статьей «Health care reform stands: How it impacts your coverage» на втором этапе использовались следующие *языковые упражнения*, направленные на тренировку в употреблении лексических единиц с национально-культурным компонентом:

- Find in the text proper and geographical names which you know, read and translate them;
- Read and translate these words and phrases correctly:

*Health care*

*Coverage*

*The Supreme Court*

*Mandate*

- Find English equivalents of these phrases and words in the text:

*Застрахованные и незастрахованные потребители*

*Реформа системы здравоохранения*

- Find the words in the text reminding Russian words according to sounding and writing;
- Find key words and phrases in this text.

На третьем этапе работы со статьей использовались следующие *условно-речевые упражнения*, направленные на тренировку языкового и речевого материала в условиях коммуникации:

- Read the article and answer the questions:

*What was the reform?*

*Who must buy coverage?*

- Put some questions to the text;
- Express the idea of the first (second, third, fourth) paragraph of the article in one sentence;
- Look through the article and say what facts you know;

- Call the most interesting facts from the text.
- True-false statements;
- Read the article and find key sentences that reflect the main idea;
- Offer the other title of the article, which you think is more suitable to it.

*Речевые упражнения*, направленные на развитие навыков неподготовленного иноязычного высказывания:

- Make your own assessment of the stated facts and events;
- Retell the article.

Для работы со статьей на четвертом этапе использовались такие *речевые упражнения*, как:

- Look through the article and explain what is important and actual in it;
- Express the main idea of the article in two-three sentences;
- Write a short essay expressing your own opinion on this problem.

Пятый этап работы со статьей предполагал использование следующего *речевого упражнения*:

– Seminar. Some pupils prepare summaries of the articles (the theme is Health care system in Russia) and then ask classmates some questions to the text.

На втором этапе работы с газетной статьей использовались следующие *языковые упражнения*, направленные на тренировку в употреблении лексических единиц с национально-культурным компонентом:

- Find in the text proper names which you know;
- Read and translate these words and phrases correctly:

*Blockbuster*

*Perfectionist*

*Release*

- Find English equivalents of these phrases and words in the text:

*Высококачественная технология*

*Столетняя годовщина*

*Главный художник фильма*

- Find the words in the text reminding Russian words according to sounding and writing;
- Find key words and phrases in this text.

В ходе работы со статьей «Movie review: Titanic 3D» на третьем этапе использовались следующие *условно-речевые упражнения*, направленные на тренировку языкового и речевого материала в условиях коммуникации:

- Put some questions to the text;
- Read the article and answer the questions:

*What the article is about?*

*How many Oscars did «Titanic» win?*

- Express the idea of the first (second, third, etc.) paragraph of the article in one sentence;
- Look through the article and say what facts you know;
- Name the most interesting facts from the text.

*Языковые упражнения*:

- Look through the article and find the names, dates, figures;
- Fill in the gaps with words and expressions from the text;
- Read the article and choose the sentence which helps to understand the title;
- True-false statements;
- Read the article and find key sentences reflecting the main idea;
- Offer the other title of the article, which you think is more suitable to it;
- Choose the pictures which show the episodes from «Titanic»:

*Речевые упражнения*, направленные на развитие навыков неподготовленного иноязычного высказывания:

- Make your own assessment of the stated facts and events;
- Retell the article.

Для работы со статьей на четвертом этапе использовались следующие речевые упражнения:

- Look through the article and explain what is interesting for you;
- Express the main idea of the article in two-three sentences;
- Write a short essay explaining your own opinion on this topic. Do you like «Titanic» and 3D movies?

В ходе работы со статьей на третьем этапе использовались условно-речевые упражнения, направленные на тренировку языкового и речевого материала в условиях коммуникации.

На пятом этапе работы со статьей мы использовали следующее речевое упражнение, направленное на формирование навыков неподготовленного иноязычного высказывания:

- Seminar. Some pupils prepared summaries of the articles (the theme is «Social networks in Russia, advantages and disadvantages») and asked classmates questions to the text.

Таким образом, газетный материал использовался в качестве дополнительного материала к учебнику и способствовал развитию иноязычной социокультурной компетенции учащихся 10 классов.

Развитие иноязычной социокультурной компетенции играет особую роль в современном мире, где нередко обостряются межнациональные отношения, где большое значение имеют патриотическое и интернациональное воспитание. Иноязычная социокультурная компетенция предполагает готовность и умение жить и взаимодействовать в современном многокультурном мире.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ариян, М.А. Технология социально развивающего обучения иностранным языкам на старшем этапе обучения в средней школе / М. А. Ариян // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 7. – С. 3-8 (0.5 п. л.)
2. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – / Н.Д. Гальскова, – М.: АРКТИ, 2000. – 156 с.
3. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. / И.И. Халеева – М.: Высшая школа, 1989. – 237 с.

*Материал поступил в редакцию 01.07.20*

### SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN MODERN MULTICULTURAL WORLD

**P.P. Nikitin**, the 3<sup>rd</sup> year Student  
Saint Petersburg State University, Russia

**Abstract.** *The formation of foreign-language socio-cultural competence in foreign language classes implies the enrichment of linguistic, aesthetic and ethical knowledge of high school students about the country of the studied language.*

**Keywords:** *competence, society, foreign language, culture of Nations.*

УДК 81

**ТРАДИЦИОННЫЕ И ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКИЕ СРАВНЕНИЯ  
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА  
Д.Н. МАМИНА-СИБИРЯКА «ГОРНОЕ ГНЕЗДО»)**

**Г.Е. Сафьянникова**, кандидат филологических наук, учитель русского языка и литературы  
Муниципальное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 19» (Саранск), Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются особенности употребления традиционных и индивидуально-авторских сравнений в романе Д.Н. Мамина-Сибиряка «Горное гнездо». Автор останавливается на характеристике художественного текста и рассматривает особенности сравнения как изобразительно-выразительного средства. В статье выделяется несколько смысловых групп сравнительных оборотов, зафиксированных в тексте романа «Горное гнездо», и приводится их анализ.*

***Ключевые слова:** художественный текст, образность, идиостиль, сравнительный оборот, троп.*

В системе функциональных разновидностей русского языка особое место занимает язык художественной литературы. Он обслуживает сферу искусства. С целью создания образа автор художественного текста может использовать, помимо литературного языка, диалектизмы, жаргонизмы, просторечия, и в результате не всегда стилистически правильная речь героя воспринимается читателем как прекрасная, полностью отражающая характер персонажа.

Главным свойством художественного текста является образность – наглядность, изобразительность – «способность языковых единиц, речевых отрезков, текстов вызвать конкретные представления, образы тех предметов или явлений, которые они называют или характеризуют. <...> Изобразительность подчиняется более общим задачам выразительности» [6, с. 121]. Именно изобразительность художественной речи составляет черту идиостиля писателя или поэта. Исследование индивидуальных стилей конкретных авторов в последнее время все чаще привлекает внимание ученых [1, 2, 4, 7].

В качестве средств создания образности используются все возможности языка. Тропы и стилистические фигуры употребляются в разных стилях, однако в художественном произведении они выполняют особую, эстетическую функцию. Троп – это средство выразительности, которое основано на переносе значения и, как следствие, совмещении смыслов в одной и той же форме. «Слово, словосочетание, предложение, обозначающие какой-либо предмет, явление, ситуацию, используются для обозначения другого предмета, явления, ситуации. Общепринятое и новое значения совмещаются, возникает образ – нестандартное выразительное представление обозначаемого» [6, с. 497]. Основной для тропа является функция образной характеристики. К тропам относятся эпитеты, метафоры, сравнения, олицетворения и многие другие. Мы подробнее остановимся на сравнениях.

Существуют две различные структуры, образуемые сравнительным оборотом: предикативная (придаточное предложение) и непредикативная (сравнительный оборот). В романе

«Горное гнездо» Д.Н. Мамина-Сибиряка чаще употребляются непредикативные структуры.

Сравнительный оборот – это обособленный оборот, который вносит дополнительное значение, не образуя предикативной части предложения. В предложении сравнительный оборот может находиться в начале, середине и конце предложения, то есть занимает относительно самостоятельное и свободное положение.

В основе сравнения лежит уподобление предметов друг другу. Чтобы понять, что представляет собой сравнение, нужно определить, что с чем сравнивается и на основании чего, и установить, использует ли автор в качестве сравнения традиционные, типичные образы или уникальные, индивидуально-авторские. Вторые особенно часто используются в художественном тексте, так как именно они позволяют раскрыть особенности мастерства художника слова, его непосредственную манеру письма. С. М. Колесникова отмечает: «Сравнение – это яркая, специфическая черта языка писателя, его идиостиля» [3, с. 190].

Д.Н. Мамин-Сибиряк в романе «Горное гнездо» часто обращается к сравнительным конструкциям. В произведении употребляются различные группы сравнительных оборотов. Идиостиль автора отличается богатством индивидуально-авторских сравнений. Писатель обращает внимание на:

### 1) Внешний вид (улыбку, волосы, одежду, лицо).

«Его оплывшее лицо <...> сморщилось в унылую улыбку, как у доктора, у которого только что умер самый надёжный пациент» [5, с. 12].

«... хотя кудрявые тёмные волосы уже давно блестели сединой, точно серебристой плесенью» [5, с. 16].

«... различные принадлежности дамского костюма перемешались в беспорядочную цветочную кучу, из-под которой выставлялись рукава платья с болтавшимися манжетами, точно под этой кучей лежал раздавленный человек с бессильно опустившимися руками» [5, с. 25].

«На неё из зеркала <...> смотрело такое красивое, свежее лицо, от недавних слез сделавшееся еще краше, как трава после весеннего дождя» [5, с. 38].

«Сама Раиса Павловна в минуты отчаяния посылала за m-lle Эммой, и одно присутствие этой жирной, как сёмга, немки успокаивало ее расхолодившиеся нервы» [5, с. 261].

Седина сравнивается с плесенью, красивое и свежее лицо девушки – с травой, омытой весенним дождём, полная немка – с сёмгой, унылая улыбка героя – с улыбкой доктора, лишившегося пациента, платье – с раздавленным человеком. С помощью индивидуально-авторских сравнений выражается отношение автора к персонажам. Так, повествовать рисует в сознании читателя образ прекрасной девушки, сравнивая ее молодое свежее лицо с травой после весеннего дождя. Совсем иная картина представляется, когда беспорядочная куча одежды героя сравнивается с раздавленным человеком. К этому персонажу выражено негативное отношение.

В одном предложении может быть употреблено сразу несколько сравнительных оборотов: «...Которая безобразна, как гороховое чучело, <...> стара, как попова собака, и умна, как дьявол» [5, с. 18].

### 2) Особенности поведения, движения героев.

«Но этот лоскуток исписанной бумаги заставил ее вскочить в неуказанное время с такой же быстротой, с какой электрическая искра подбрасывает спящую кошку» [5, с. 5].

«... еще одно мгновение, и Луша, как сорока, инстинктивно схватила бы первую блестящую безделушку» [5, с. 29].

«... заметил Дымцевич, все время ошипывавшийся и охорашивавшийся, как курица перед дождём» [5, с. 141].

«... Майзель медленно сделал налево кругом, как будто поворачивал целую роту, и тяжело, как матерой седой медведь, побрёл на половину Амалии Карловны...» [5, с. 144].

«Раиса Павловна распорядилась <...> Лушей, как завоёванной провинцией» [5, с. 182].

«Дымцевич, как всегда, ошипывался, как воробей перед дождём...» [5, с. 184].

«... этот мученик за идею напрасно делал кислые гримасы и вздыхал, *как загнанная лошадь*» [5, с. 205].

«Родион Антоныч <...> почтительно сидел на траве, не спуская глаз с своего владыки, *как вымуштрованный охотничий пёс*» [5, с. 217].

«Генерал тоже взмогился в седло и неловко держал поводья обеими руками, *точно посаженная на лошадь монахиня...*» [5, с. 231].

«М-lle Эмма любила, раздевшись и улёгшись в постель, долго жевать что-нибудь сладкое <...>, причем погружалась в сладкое созерцательное настроение, *как жующая жвачку овечка*» [5, с. 259].

«Аннинька <...> принималась без конца рассказывать о своей любви, *как те глупые птички*, которые щебечут в саду на заре от избытка преисполняющей их жизни» [5, с. 259].

В этой группе оборотов манеры людей чаще всего сравниваются с особенностями поведения животных: сороки, курицы, медведя, воробья, лошади, пса, овечки. Некоторые сравнения являются традиционными (побрёл тяжело, как медведь; ошпыливающийся, как курица перед дождём; ошпыливался, как воробей перед дождём). При этом встречаются и оригинальные индивидуально-авторские сравнения: героиня вскочила с такой же быстротой, *с какой электрическая искра подбрасывает спящую кошку*; распорядилась, *как завоёванной провинцией*; сидел в седле, *точно посаженная на лошадь монахиня*.

### **3) Особенности произношения, речевое поведение.**

«Он ... проговорил, сосредоточенно роняя слова, *как доктор отсчитывает капли лекарства*» [5, с. 141].

«Дамы <...> отпускали относительно Раисы Павловны те специальные фразы, которые жалят, *как укол отравленной стрелы*» [5, с. 169].

«... эта почтенная матрона на русско-немецкой подкладке говорила сама по-французски так же плохо, *как неподкованная лошадь ходит по льду*» [5, с. 182].

Автор вновь обращается к образу доктора, сравнивая его речь с речью своего героя (см. выше: улыбка врача, потерявшего больного – здесь: речь доктора, отсчитывающего капли). Колкие фразы сравниваются с уколами стрелы; корявая французская речь – со способностью неподкованной лошади ходить по льду. Писатель трансформирует традиционное сравнение *как корова на льду*, заменяя образ одного животного (коровы) образом другого (лошади).

### **4) Мыслительную деятельность.**

«Эта мысль завертелась опять в его голове, *как жестяное колесо в вентиляторе*» [5, с. 49].

«... Родион Антоныч глядел с печальной задумчивостью, *как наблудивший кот*» [5, с. 205].

Ход мысли сравнивается с работой неодушевлённого предмета – жестяного колеса в вентиляторе, печальный герой – с наблудившим котом.

### **5) Особенности быта героев, их поведение в обществе.**

«... что особенно чувствуется женщинами, живущими слишком замкнутой жизнью, *подобно тому как размещаются в музеях и зверинцах животные разных классов и порядков*» [5, с. 163].

«Женщины походили на толпу мух, побывавших в меду и запачкавших крылья» [5, с. 178].

«Собравшиеся прежде всего, конечно, сделали самый строгий осмотр друг друга, *как слетевшиеся пчелы*» [5, с. 206].

В основу сравнений этой группы положено сходство людей с животными, в частности, с насекомыми (мухами, пчёлами). В сравнении женщин, живущих замкнутой жизнью, с животными из музеев и зверинцев прослеживается авторская ирония.

### **6) Предметы неживой природы (здания, драгоценные камни, горы, деревья).**

«Дальше поднимались десятки всевозможных труб и правильными рядами горбились крыши отдельных корпусов, *точно броня чудовища*, которое железными лапами рвало землю...» [5, с. 14].

«... дорогой камень блестел, как сгусток свежезапекшейся крови» [5, с. 27].

«Рассыпной Камень лежал массивной синевато-зелёной глыбой на противоположном берегу, как *отдыхавший великан*» [5, с. 205].

«... направо, верстах в двадцати, как *шапка с свалившимся набок зелёным верхом*, поднималась знаменитая гора Куржак...» [5, с. 210].

«От них сторонится лепечущая нарядная толпа берёз, лип и осин, *точно бесконечный девичий хоровод*» [5, с. 212].

Гора может быть сравнима с великаном или шапкой, стройные деревья (берёзы, липы, осины) – с девичьим хороводом (сравнение берёзы с девушкой, безусловно, традиционное); драгоценный камень – со сгустком крови. Завод с его трубами и крышами, по мнению автора, напоминает чудовище, то есть объект неживой природы сравнивается с фантастическим существом. Таким сравнением автор отрицательно характеризует созданный им образ: в романе говорится тяжелых судьбах рабочих этого завода.

### 7) Звуки.

«... громовые раскаты стали делаться слабее и реже, постепенно превращаясь в отдалённый глухой рокот, *точно по какой-то необыкновенной мостовой катился необыкновенно громадный экипаж*» [5, с. 272].

«... от фабрики тянулся неясный сдержанный гул, *точно какое громадное животное ворчало во сне*» [5, с. 279].

Громовые раскаты сравниваются с грохотом экипажа по мостовой, гул на фабрике – с ворчанием животного.

### 8) Абстрактные понятия.

«Хорошо умереть молодой и красивой, в цвете сил, умереть, как *засыпает ребенок на руках матери*» [5, с. 207].

«... красоты родины, которая теперь, летом, стояла пред ним, как *бедная невеста*, украсившая себя полинявшими цветочками и выцветшими лежалыми лентами» [5, с. 211].

«... иначе это воздушное счастье улетит, как *тень*, как *те летучие мыши*, которые с быстротой молнии пропадают в ночной мгле» [5, с. 213].

Автор сопоставляет смерть и сон, причем спокойный сон ребёнка на руках матери. Сравнение смерти со сном является традиционным. Неброская красота родной природы схожа с красотой бедной невесты; писатель не просто сравнивает природу с девушкой, но подчёркивает социальный статус последней: девушка бедна. Счастье похоже на тень, на летучих мышей. Это сравнение тоже является индивидуально-авторским. Как правило, летучие мыши ассоциируются с ночью, мраком, обычно злом; счастье – это свет, радость, и сравнение счастья с уносящимися во мглу летучими мышами является оригинальным, ярким и интересным.

Таким образом, в романе Д.Н. Мамина-Сибиряка «Горное гнездо» встречаются как традиционные, так и индивидуально-авторские сравнения. Последние употребляются чаще. Автор использует сравнительные обороты при описании внешнего вида героев (улыбки, волос, одежды, лица); особенностей поведения, движения героев; особенностей произношения; мыслительной деятельности персонажей; особенностей быта героев, их поведения в обществе; предметов неживой природы (зданий, драгоценных камней, гор, деревьев); звуков; абстрактных понятий. В основу сравнений кладётся сходство с широким кругом предметов, лиц: с животными (сёмгой, собакой, сорокой, курицей, медведем, воробьём, лошадью, псом, овечкой, котом, мухой, пчелой, летучей мышью); с представителями определённых социальных групп, профессий (монахиней, доктором); с фантастическими существами (чудовищем, великаном); с предметами неживой природы (шапкой, жестяным колесом).

Яркие, необычные образы, созданные писателем в художественном тексте при помощи сравнений, помогают ему передать особенности поведения персонажей, психическое и эмоциональное состояние своих героев.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Григорьев, В.П. Очерки языка русской поэзии 20 века. Поэтический язык и идиостиль / В.П. Григорьев. – М.: Наука, 1990. – 300 с.
2. Донскова, Е.Ю. Субъективная модальность как маркер идиостиля: когнитивно-прагматический аспект / Е.Ю. Донскова // Новая наука: Проблемы и перспективы. – 2016. – № 53 (79). – С. 103–106.
3. Колесникова, С. М. Категория градуальности в современном русском языке / С.М. Колесникова. – М.: Высшая школа, 2010. – 278 с.
4. Леденева, В.В. Особенности идиолекта Н.С. Лескова / В.В. Леденева. – М.: Издательство МГОУ, 2000. – 185 с.
5. Мамин-Сибиряк, Д.Н. Горное гнездо. Роман / Д.Н. Мамин-Сибиряк. – Саранск: Мордовское книжное издательство, 1985. – 312 с.
6. Матвеева, Т.В. Полный словарь лингвистических терминов / Т.В. Матвеева. – Ростов н/Д.: Феникс, 2010. – 562 с.
7. Ядрихинская, Е.А. Особенности идиостиля писателя-экзистенциалиста А. Камю / Е.А. Ядрихинская // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3 (272). – С. 170–173.

*Материал поступил в редакцию 16.06.20*

### TRADITIONAL AND INDIVIDUAL AUTHOR'S COMPARISONS IN A LITERARY TEXT (BASED ON THE NOVEL "MOUNTAIN NEST" BY D.N. MAMIN-SIBIRYAK»)

**G.E. Safyannikova**, Candidate of Philological Sciences,  
Teacher of Russian language and Literature  
Municipal General Education Institution "Gymnasium № 19" (Saransk), Russia

**Abstract.** *The article discusses the features of using traditional and individual author's comparisons in the novel "Mountain nest" by D.N. Mamin-Sibiryak. The author focuses on a description of the art text and considers the simile as an imaginative and expressive means. The article identifies several semantic groups of comparative turns recorded in the text of the novel "Mountain nest", and provides their analysis.*

**Keywords:** *art text, figurativeness, individual style, simile, trope.*

# **ФИЛОЛОГИЯ**

## **Международный научный журнал**

№ 4 (28), июль / 2020

Адрес редакции:  
Россия, 400081, г. Волгоград, ул. Ангарская, 17 «Г», оф. 312.  
E-mail: [sciphilology@mail.ru](mailto:sciphilology@mail.ru)  
<http://sciphilology.ru/>

Изготовлено в типографии ООО «Сфера»  
Адрес типографии:  
Россия, 400105, г. Волгоград, ул. Богунская, 8, оф. 528.

Учредитель и издатель: ООО Издательство «Научное обозрение»

ISSN 2414-4452

Редакционная коллегия:  
Главный редактор: Мусиенко Сергей Александрович  
Ответственный редактор: Малышева Жанна Александровна

Дмитриева Елизавета Игоревна, кандидат филологических наук  
Анимова Ольга Константиновна, кандидат филологических наук  
Атаманова Наталья Викторовна, кандидат филологических наук  
Мадрахимов Тулибай Абдукаримович, кандидат филологических наук  
Рахмонов Азизхон Боситхонович, доктор философии по педагогическим наукам

Подписано в печать 14.07.2020 г. Дата выхода в свет: 21.07.2020 г.  
Формат 60x84/8. Бумага офсетная.  
Гарнитура Times New Roman. Заказ № 47. Свободная цена. Тираж 100.