ИЗДАТЕЛЬ И УЧРЕДИТЕЛЬ
НАЦИОНАЛЬНОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ДЕЛОВОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В СФЕРЕ БИЗНЕСА

2306-1286 (Print)

2541-7614 (Online)

ВОПРОСЫ ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Выпуск 2 (46)

Москва

2022

ВОПРОСЫ ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Образовательный журнал
2022
Выпуск 2 (46)
Основан в 2007 году
Выходит 4 раза в год

Издатель и учредитель:
«Некоммерческое партнерство «Национальное Объединение Преподавателей Иностранных Языков Делового и Профессионального Общения в сфере бизнеса», созданное при поддержке РУДН
Адрес: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА:

Малюга Е.Н., академик РАЕН, доктор филологических наук, профессор (ответственный редактор, Москва, РУДН),
Бауэр Карин, доктор, профессор (Канада, университет Макгилла),
Битти Кен, доктор, профессор (США, Университет Анахайм)
Доллеруп Кай, доктор, профессор (Дания, Копенгагенский ун-т),
Клюканов И.Э., доктор филологических наук, профессор (США, Восточно-Вашингтонский университет)
Круглов Алекс, доктор филологических наук, профессор (Великобритания, Университетский колледж Лондона),
О'Дауд Роберт, доктор, профессор (Испания, Леонский университет),
Томалин Барри, профессор (Великобритания, Лондонская дипломатическая академия),
Ханзен Фолькмар, доктор, профессор (Германия, ун-т Дюссельдорфа),
Александрова О.В., академик РАЕН, доктор филологических наук, профессор (Москва, МГУ),
Волкова З.Н., доктор филологических наук, профессор (Москва, УРАО),
Дмитренко Т.А., академик МАНПО, доктор педагогических наук, профессор (Москва, МПГУ),
Лебедева И.С., кандидат филологических наук, доцент (Москва, МГЛУ),
Михеева Н.Ф., академик МАН ВШ, доктор филологических наук, профессор (Москва, РУДН),
Назарова Т.Б., доктор филологических наук, профессор (Москва, МГУ),
Пономаренко Е.В., академик РАЕН, доктор филологических наук, профессор (Москва, МГИМО (Университет) МИД России)
Радченко О.А., доктор филологических наук, профессор (Москва, МГЛУ),
Харьковская А.А., кандидат филологических наук, профессор (Самара, СамГУ),
Храмченко Д.С., доктор филологических наук, профессор (Москва, МГИМО (Университет) МИД России),
Шевлякова Д.А., доктор культурологии, профессор (Москва, МГУ).

Материалы посвящены актуальным проблемам преподавания иностранного языка делового общения, современным тенденциям профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам, использованию новых информационных технологий в учебном процессе, стратегиям обучения переводу в неязыковом ВУЗе, актуальным проблемам современной лингвистики. Тексты материалов печатаются в авторской редакции. Журнал индексируется ВАК, РИНЦ, Google Scholar, Ulrich's Periodicals, Crossref, EBSCO.
Некоммерческое партнерство НОПДиПО создано при поддержке РУДН.

2306-1286 (Print)
2541-7614 (Online)
https://doi.org/10.25076/vpl.46

© Российский университет дружбы народов, Издательство, 2022
© Коллектив авторов, 2022

PUBLISHER AND FOUNDER
THE BUSINESS AND VOCATIONAL FOREIGN LANGUAGES TEACHERS NATIONAL ASSOCIATION

2306-1286 (Print)

2541-7614 (Online)

ISSUES OF APPLIED LINGUISTICS

Issue 2 (46)

Moscow

2022

ISSUES OF APPLIED LINGUISTICS

Educational Journal
2022
Issue 2 (46)
Established in 2007
4 times a year

Publisher and founder:
Non-profit organization "The Business and Vocational Foreign Languages Teachers National Association" created with the support of RUDN University
Address: 117198, Moscow, Miklukho-Maklaya, 6

EDITORIAL BOARD MEMBERS:

Malyuga E.N., Academician of Russian Academy of Natural Sciences, Dr. of Philology, Prof. (Editor-in-chief. Moscow, Peoples' Friendship University of Russia),
Bauer Karin PhD Prof. (Canada, University McGill),
Beatty Ken Prof. Dr. (USA, Anaheim University)
Dollerup Cay PhD Prof. (Denmark, University of Copenhagen),
Klyukanov Igor Prof. (USA, Eastern Washington University),
Krouglov Alex, Prof. Dr. (Great Britain, University College London),
O'Dowd Robert Prof. Dr. (Spain, University of León)
Tomalin Barry Prof. (Great Britain, London Academy of Diplomacy),
Hansen Volkmar Prof. Dr. (Germany, University of Duesseldorf),
Alexandrova O.V., Academician of Russian Academy of Natural Sciences, Dr. of Philology, Prof. (Moscow, Moscow State University),
Volkova Z.N., Dr. of Philology, Prof. (Moscow, University of Russian Academy of Education),
Dmitrenko T.A., Academician of International Academy of Science and Higher School, Dr. of Pedagogy, Prof. (Moscow, Moscow State Pedagogical University),
Lebedeva I.S., Cand. of Sc. (Philology), Assoc. Prof. (Moscow State Linguistic University)
Mikheeva N.F., Academician of International Academy of Science and Higher School, Dr. of Philology, Prof. (Moscow, Peoples' Friendship University of Russia),
Nazarova T.B., Dr. of Philology, Prof. (Moscow, Moscow State University),
Ponomarenko E.V., Academician of Russian Academy of Natural Sciences, Dr. of Philology, Prof. (Moscow, MGIMO University),
Radchenko O.A., Dr. of Philology, Prof. (Moscow, Moscow State Linguistic University),
Kharkovskaya A.A., Cand. of Sc. (Philology), Prof. (Samara, Samara State University),
Khramchenko D.S., Dr. of Philology, Prof. (Moscow, MGIMO University),
Shevlyakova D.A., Dr., Prof. (Moscow, Moscow State University).

The Journal is indexed by Higher Attestation Commission, Russian Science Citation Index, Google Scholar, Ulrich's Periodicals, Crossref, EBSCO.
The non-profit partnership BVFLTNA was created with the support of RUDN University.

2306-1286 (Print)
2541-7614 (Online)
https://doi.org/10.25076/vpl.46

© Peoples' Friendship University of Russia, Publishing house, 2022
© Authors, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Научные статьи

АНИСИМОВА А.Г., ТИХОНОВА Н.Ю. 7
Категории терминов-метафор права в древнеанглийском и среднеанглийском языке

ДЕНИСОВА Г.В., ПЕРТКОВА Е.Р. 34
Когнитивные механизмы юмора: к вопросу о психолингвистических особенностях восприятия иноязычного анекдота

ПИВКИН С.Д. 67
Особенности употребления суффиксальной словообразовательной модели - *-ize/-ise* в современном дискурсе английского языка

САПУНОВА О.В., КОЛЕСНИКОВА В.А. 91
Сравнительно-сопоставительный анализ франкоязычной и англоязычной психологической терминологии как основа формирования коммуникативных навыков в профессиональной среде

ЧАЙБОК-ТВЕРЕФУ И. 118
Дифференцированное обучение в высшей школе: преподавание иностранных языков в университете Ганы

ТОМСКАЯ М. В.
Полимодальное измерение академических презентаций 142

CONTENTS

Scientific articles

ANISIMOVA A.G., TIKHONOVA N.Yu. 7
Categories of metaphor-based legal terms in Old English

DENISOVA G.V., PERTKOVA E.R. 34
Psycholinguistic features of the perception of a foreign humorous text

PIVKIN S.D. 67
Featuring the use of the *-ize/-ise* suffix word-formation model in the modern multidimensional discourse as referred to the English language

SAPUNOVA O.V. , KOLESNIKOVA V.A. 91
Comparative analysis of French and English terms in the field of psychology as part of developing professional communication skills

CSAJBOK-TWEREFOU I. 118
Competency-based education at the tertiary level: foreign language teaching in the university of Ghana

TOMSKAYA M.V.
Polymodal dimension of conference presentations 142

НАУЧНЫЕ СТАТЬИ

УДК 81`01
https://doi.org/10.25076/vpl.46.01

А.Г. Анисимова
МГУ им. М.В. Ломоносова
Н.Ю. Тихонова
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

КАТЕГОРИИ ТЕРМИНОВ-МЕТАФОР ПРАВА В ДРЕВНЕАНГЛИЙСКОМ И СРЕДНЕАНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Цель исследования – определить основные категории, представляющие собой концептуальные сферы и отрасли права, которые являются базой для формирования правовых терминов-метафор в древнеанглийском языке и среднеанглийском языке соответственно. В статье акцентируется внимание на четырех главных категориях, куда входят религия, семья, правонарушение и юридическая ответственность, земельная собственность, и, соответственно, принадлежащих им древнеанглийских метафорических юридических терминах. В рамках среднеанглийского периода анализируются формирующиеся отрасли права, такие как процессуальное и материальное право, частное и публичное право, гражданское и уголовное право, служащие базой для формирования правовых терминов. Научная новизна исследования состоит в комплексном анализе юридических терминов-метафор древнеанглийского и среднеанглийского языка с точки зрения плана выражения и плана содержания, а также в рассмотрении семантики обнаруженных лексических единиц. В результате исследования было установлено, что уже на данном этапе терминологические единицы характеризуются разнообразием с точки зрения написания, наличием отношений синонимии, антонимии и полисемии, а семантика рассмотренных терминов демонстрирует довольно высокую степень развития отдельных областей правовых отношений в англосаксонском обществе.

Ключевые слова: термин; терминология; право; метафора; полисемия; концептуальная сфера

UDC 81`01
https://doi.org/10.25076/vpl.46.01
A.G. Anisimova
Lomonosov Moscow State University
N.Yu. Tikhonova
Financial University under the Government of the Russian Federation

CATEGORIES OF METAPHOR-BASED LEGAL TERMS IN OLD ENGLISH

The purpose of the study is to determine the main categories, i. e. conceptual spheres and branches of law, that are the basis for the formation of legal metaphor-based terms in the Old English language and the Middle English language respectively. The paper focuses on four main categories, which include religion, family, offense and legal liability, land ownership, and, accordingly, metaphorical legal terms belonging to them. Within the framework of the Middle English period, the emerging branches of law are analyzed, such as procedural and substantive law, private and public law, civil and criminal law, which serve as the basis for the formation of legal terms. The scientific novelty of the study lies in a comprehensive analysis of legal metaphor-based terms of the Old English language and the Middle English language from the point of view of the expression plane and the content plane, as well as in the consideration of the semantics of the discovered lexical units. As a result of the study, it has been found that at this stage already terminological units are characterized by diversity in terms of spelling as well as by the presence of synonymy, antonymy and polysemy, and the semantics of the considered terms demonstrates a rather high degree of development of certain areas of legal relations in the Anglo-Saxon society.

Keywords: term; terminology; metaphor; polysemy; conceptual sphere

Введение

Актуальность работы обусловливается темой исследования, относящейся к сфере юрислингвистики, т. е. научной дисциплины, изучающей взаимоотношения языка и права. Непрестанное

развитие права как регулятора общественной жизни влечет за собой изменения в терминосистеме права, являющейся его отражением на уровне языка и речи (Anisimova, Pavlyuk & Kogotkova, 2018, Malyuga & McCarthy, 2018). Образуются новые органы, формирующие и контролирующие юридическую сферу, появляются и распространяются новые виды правонарушений и преступлений, углубляются и усложняются виды и типы правовых отношений между людьми (Aleksandrova, Mendzheritskaya & Malakhova, 2017). Ранее не существовавшие понятия и концепции обязательно требуют наименований, но далеко не всегда результатом является образование новых, никогда не находившихся в обиходе лексических единиц (Malyuga & Orlova, 2016). Гораздо чаще такие феномены называются уже существующими словами, но в новых сочетаниях, комбинациях, функциях. Одним из важнейших источников образования новых терминов является метафора как средство вторичной номинации.

На фоне всех этих процессов представляется необходимым рассмотреть начальный этап становления англосаксонского права, когда в древнеанглийском и среднеанглийском языке начали употребляться первые юридические лексические единицы. Настоящая работа призвана решить следующие задачи:

1) отобрать метафорические древнеанглийские и среднеанглийские лексические единицы, относящиеся к юридической сфере, опираясь на данные ряда словарей, определения из которых будут приведены далее в настоящей работе (Bosworth-Toller Anglo-Saxon Dictionary, A Dictionary of the Anglo-Saxon Language by Bosworth Joseph, Online Etymology Dictionary, Middle English Dictionary);

2) проанализировать значения отобранных метафорических юридических лексических единиц;

3) сгруппировать метафорические лексические единицы юридической сферы на основании семантики, причислив их к определенной концептуальной сфере права или формирующейся отрасли права.

В ходе исследования использовались три основных метода: сплошной выборки, семантического анализа и обобщения.

Теоретической базой работы послужили фундаментальные положения терминоведения, сформулированные в исследованиях

Д.С. Лотте (1961), В.М. Лейчика (2007), С.В. Гринева-Гриневича (2008). Кроме того, задачам исследования содействовали терминоведческие труды Н.Б. Гвишиани (1988), В.А. Татаринова (1996), М.Н. Володиной (1997).

Практическая значимость работы состоит в возможности включения привлеченного материала и полученных результатов исследования в ряд учебных дисциплин по иностранному языку и межкультурной коммуникации, таких как английский язык для специальных целей (профессиональный английский язык), история английского языка, терминоведение.

Основная часть

Необходимо особо отметить, что в древнеанглийский период понятие термин в современном его понимании отсутствует, поскольку тогда не существовало системы права, она начала формироваться позднее в среднеанглийский период. Следовательно, по отношению к древнеанглийскому периоду более уместным представляется употребление понятия прототермины как тип специальной лексики, функционирующий в донаучный период развития специальных областей знания и деятельности и называющий не столько понятия, сколько специальные представления (Димитрова, 2016, с. 19). Близкие к ним предтермины используются для наименования вновь сформировавшихся понятий, но не отвечают требованию краткости. К ним можно отнести и неустоявшиеся термины, представляющие собой лексические единицы с колебаниями значения и формы (Димитрова, 2016, с. 20). Таким образом, к древнеанглийской эпохе более применимым представляется понятие прототермин. Не менее уместным представляется говорить в контексте древнеанглийского периода и о правовой (или юридической) лексике, подразумевая явления, феномены, понятия, принадлежащие сфере зарождающего права как области профессиональной деятельности. Однако с известной долей условности, принимая во внимание все вышесказанное, по отношению к древнеанглийской эпохе в целях удобства и краткости будет также применяться понятие термин.

В древнеанглийский период развития языка существовала как заимствованная из латыни и скандинавских языков, так и исконная юридическая лексика. Значительная доля исконной правовой

лексики содержала в себе оценочный компонент, и именно исконные древнеанглийские слова являются основным источником образования метафор как одного из наиболее продуктивных средств формирования вторичных наименований. Само существование и функционирование юридической лексики свидетельствует о постепенном формировании правовых отношений в англосаксонском обществе, когда люди для решения вопросов, связанных с некими чрезвычайными обстоятельствами, либо напрямую противоречащими общепринятому порядку, либо мешающими нормальному течению жизни, обращаются к установленным свыше правилам и нормам. Однако для лучшего понимания степени развития различных аспектов пока только зарождающейся системы права необходимо определить концептуальные сферы, которые могли бы послужить базой для создания исследуемых в настоящей работе метафорических терминов.

Для начала необходимо подчеркнуть, что в древнем англосаксонском обществе отправление правосудия происходило без надлежащей законодательной базы и процессуальной формы, а профессия юриста, адвоката лишь начинала оформляться. Слово *lawyer* от древнескандинавского **lagu (закон)* тогда в языке не существовало, наиболее близким ему эквивалентом можно считать древнеанглийское *forspeaker (forspeca, forspreca)*, т. е. тот, кто говорит за другого человека, выступает его в пользу (Mellinkoff, 2004, с. 52). При этом, до того, как в древнеанглийский язык пришло само слово **lagu (закон)* от прагерманского глагола **lagam* с значением «класть, ставить» (согласно Online Etymology Dictionary, данная единица устанавливается путем лингвистической реконструкции), в дальнейшем перешедшее в *law*, для обозначения понятия «закон» пользовались словом *æ(w)*. Последнее, в свою очередь, этимологически связано с готским *aiws* «вечность», а в древнеанглийском *æ* также обозначало «жизнь», т. е. здесь также можно обнаружить образность, метафоричность (Miglio, 2010). Однако внимание на себя обращает, главным образом, тот факт, что *forspeaker* как древнеанглийское наименование лица, занимающегося развивающейся профессией защитника и поборника закона, уже является метафоричным, оно указывает на действие, являющееся характерным признаком такой деятельности.

В древнем англосаксонском обществе важное значение имел теологический аспект правовой жизни, поэтому в качестве первой концептуальной сферы следует выделить религию. Обратимся к историческим источникам: филолог и переводчик Бенджамин Торп в труде *Ancient Laws and Institutes of England* описывает около 50 сборников светских и религиозных законов, разделенных на два блока, носящих названия *Monumenta Ecclesiastica* и *Legum Anglo-Saxonicarum* (Thorpe, 1840). Тексты религиозных законов являются материалом, в котором были обнаружены метафорические термины, обозначающие различные виды преступлений против морали и религии и представляющие собой грех с точки зрения церкви. Так, одним из преступлений в рамках древнеанглийского общества является *mæghæmed (инцест)*:

1) mæg – я могу – форма 1 лица ед. ч. древнеанглийского глагола *magan,* образованного от прагерманского корня **mag-*[1];

2) hæmed – половой акт – существительное древнеанглийского происхождения.

В данном случае наблюдается преобразование значения: имеется в виду связь исключительно между членами семьи, более того, ни одна из частей термина не указывает на противозаконность подразумеваемого деяния. Соединение двух полнозначных слов – глагола и существительного – в единый термин сужает значение появившейся лексической единицы.

К концептуальной сфере религии относятся метафорические термины *rihthæmed – законный брак*, где *riht* – древнеанглийское прилагательное со значением *правильный*, и его антоним *unrihthæmed,* обладающий несколькими значениями: *незаконное*

---

[1] В этом разделе все примеры древнеанглийских (пред)терминов и их определения взяты из словарей Bosworth-Toller Anglo-Saxon Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: http://bosworth.ff.cuni.cz/, Middle English Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: https://quod.lib.umich.edu/m/med/, Bosworth Joseph. A Dictionary of the Anglo-Saxon Language. – London, 1838. – 721 p. [Электронный ресурс]. – URL: https://books.google.ru/books?id=qg5aAAAAcAAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false

Этимология приведена на основе данных словаря Online Etymology Dictionary. – URL: https://www.etymonline.com/

сожительство, *супружеская неверность*. К этой же семантической и морфологической группе относится близкий по значению слову *unrihthæmed* термин *wōhhæmed (измена, прелюбодеяние)*, первая часть которого – прилагательное *wōh (кривой, изогнутый, искривленный; порочный, извращенный, неправильный, несправедливый).*

Таким образом, к концептуальной сфере «религия» относятся метафорические терминологические единицы (прототермины), описывающие различные аспекты взаимоотношений в рамках семьи, в особенности брачных отношений.

Далее, исследование позволяет выделить концептуальную сферу «семья». Она стоит отдельно от концептуальной сферы «религия», поскольку приведенные далее прототермины не обнаруживают связь с нарушением каких-либо христианских норм с точки зрения древнего общества. Понятия семьи, родства были чрезвычайно важны в англосаксонском обществе, и члены одной семьи, даже не являющиеся близкими родственниками, поддерживали тесный контакт, что выражалось в том числе в правовой сфере. Например, если совершалось убийство кого-то из членов англосаксонского общества, именно родственники предполагаемого преступника приносили клятву в истинности своих заявлений об отсутствии вины подсудимого (процедура носила название *oath-helping*). Кроме того, ближайшие родственники в целом оказывали помощь члену семьи, подозреваемому в совершении преступления или правонарушения. Итак, без поддержки семьи, в частности, выражаемой в показаниях родственников на суде, защитить себя представлялось попросту невозможным (Hung, 2016).

Переходя непосредственно к анализу метафорических древнеанглийских прототерминов из концептуальной сферы «семья», сразу представляется важным отметить, что обнаруженные примеры позволяют сделать заключение о довольно развитой организации семейных отношений в обществе того периода. Первой рассмотрим терминологическую единицу *bearn-lufa* (в качестве орфографического варианта следует привести *bearn-lufe*), являющееся сложным существительным, образованным от древнеанглийских *bearn* (*ребенок, сын*) и *lufu (любовь)*. Второе значение является образным, метафорическим переосмыслением первого значения:

1. *love of children (любовь к детям);*
2. *adoption (усыновление, удочерение)*.

Известно, что забота о сиротах полностью лежала на их родственниках. Так гласили законы того времени, сопровождавшиеся рядом пунктов, которые должны были выполнять родственники-опекуны, в частности, обязанные оказывать оставшимся без родителей детям финансовую и моральную поддержку (Hung, 2016).

В концептуальную сферу «семья» входит прототермин *mund-bora*, содержание которого представляет большой интерес: это опекун или блюститель, ответственный за члена семьи женского пола. По сути, *mund-bora* от древнеанглийских *mund (рука; защита, попечение; защитник, попечитель)* и *bora (податель, кормилец)* обозначает лицо мужского пола, считавшегося владельцем родственницы-женщины. По крайней мере, историк Джеймс Петтит Эндрюс, описывая эту лексическую единицу, использует именно слова *owner (владелец)* и *belong (принадлежать)* (Andrews, 1794, с. 417-423). Таким образом, данная лексическая единица в значении «опекун», а буквально «защитник-кормилец», указывает как на духовное покровительство, так и на физическую охрану родственницы, что позволяет интерпретировать его как метафору.

Следующей анализ упомянутых ранее словарных источников позволяет выделить концептуальную сферу «правонарушение-юридическая ответственность», куда входят полисемантичные термины-метафоры, обозначающие, во-первых, совершенное противозаконное деяние, во-вторых, соответствующее ему наказание, в основном представляющее собой денежный штраф (Pike, 1873-1876, с. 63-64). Сема «правонарушение» как минимальная единица плана содержания соотносится с такой единицей плана выражения, как древнеанглийское *bryce* (современное *breach* – нарушение, разрыв), имеющей значения *трещина*, *разлом* и *нарушение*. Метафорично последнее из приведенных значений, поскольку в нем образно переосмысливаются первые два определения: надлом видится как нечто, мешающее нормальному функционированию какого-либо механизма, например, механизма закона. В эту категорию можно отнести прототермины:

burg-bryce – вторжение в замок, крепость, город и т. п.; штраф за незаконное вторжение (от *bryce – нарушение* и *burg – поселение*, *город*, *укрепленное место*);

mundbryce – нарушение мира или создание угрозы безопасности короля; *штраф за оскорбление представителя власти, чья безопасность была подвергнута угрозе*, т. е. здесь имеет место аналогичная полисемия *правонарушение (термин I)* и *юридическая ответственность (термин II)*.

Итак, концептуальная сфера «правонарушение-юридическая ответственность» включает в себя правовые лексические единицы, характеризующиеся полисемией, что можно объяснить принципом языковой экономии, когда носители языка с помощью минимального набора средств передают необходимую информацию.

Земельное имущество и земельные отношения играли важнейшую роль в древнем обществе, поэтому далее целесообразным представляется рассмотреть концептуальную область «земельная собственность». Сюда включается прототермин *boc-land – земля, владение которой закреплено особым распоряжением и не обременено взносами, штрафами или несением обязанностей*.

Анализ сложного существительного *boc-land* демонстрирует, что в образовании этого слова играет роль метафоризация:

boc – книга;

land – земля, т. е. буквально «земля, занесенная в книгу».

Приведенный прототермин можно считать метафоричным, поскольку складывается образ земли, записанной в особом документе (*book*), и устанавливается связь «письменный документ – обеспечение гарантиями».

Помимо *boc-land*, стоит рассмотреть другие метафорические термины, относящиеся к аналогичной морфологической модели с конечным элементом *land*: *lǽn-land* и *folc-land*. Лексическая единица *lǽn-land* имеет в составе слово древнескандинавского происхождения *lǽn* со значением *«ссуда, заем»*, а также «*подарок или вознаграждение от вышестоящего лица*». В данном случае путем метафорического переноса дано указание на способ получения земли во владение, и термин имеет значение «*выданная*

в аренду земля, которая всегда находилась в собственности арендодателя».

Далее проанализируем *folc-land* «*земля народа*, *народная земля*». Здесь первый элемент – древнеанглийское *folc* «*народ*, *племя*, *простолюдины*» от прагерманского **fulka-*. В прототермине дано прямое указание на владельца земельной собственности, однако следует говорить о том, что лексическая единица построена на метафоре, так как прототермин ассоциируется с народом не только как с законным владельцем определенной территории, но и как с полноправным хозяином земли, которому она принадлежит по определению (Pollock, 1898, с. 61-62).

Таким образом, почерпнутые примеры метафорических терминологических единиц древнеанглийского языка доказывают особую роль земельного имущества в англосаксонском обществе, когда отношения должны были строго регламентироваться, дабы избежать конфликтов, грозящих перерасти в междоусобицы.

При исследовании среднеанглийского периода правоведы оперируют уже таким понятием, как отрасль права. Так, можно выделить процессуальное и материальное право; гражданское и уголовное право; частное и публичное право (Романов, 2014, с. 76). Кроме того, именно в среднеанглийский период возник и развился судебный прецедент как важнейший источник права. Особую роль в эту эпоху приобретает французский язык, о функционировании которого необходимо сказать отдельно. В XII-XIII веках французский язык, бывший в использовании как при королевском дворе, так и в переселившихся семьях нормандцев, являлся государственным языком Англии. Однако английский язык вовсе не был полностью забыт: на нем продолжал говорить английский народ и оставшаяся часть англосаксонской знати (Аракин, 2003, с. 115-116). Уже в середине XIII века французский язык стал постепенно уходить на второй план.

Следует напомнить, что при рассмотрении правовой лексики (предтерминов) древнеанглийской эпохи описывался ряд концептуальных сфер (религия, правонарушение-соответствующая ему юридическая ответственность, земельная собственность, семейные отношения), тогда как рассмотрение среднеанглийского периода требует иного деления, и речь пойдет об отраслях права,

которые, как было сказано ранее, начали свое становление в указанный период.

Начать анализ среднеанглийских терминологических единиц – принадлежащих развивающимся правовым отраслям терминов и терминологических словосочетаний – можно с термина гражданского права *frankpledge*. Данная лексическая единица является существительным, состоящим из двух элементов (дальнейшая этимология приведена на основе данных словаря Online Etymology Dictionary):

frank – *свободный*, *открытый*, *вольный* – прилагательное старофранцузского происхождения из средневековой латыни (*francus*), вошедшее в употребление в Англии в XII веке;

pledge – *поручительство*, *залог* – существительное старофранцузского происхождения (*plege*) с западногерманским корнем **pleg-*.

Термин *frankpledge* – дословно *свободное поручительство* – в действительности имеет значение *круговая порука*: основная функция такой системы, которой подчинялись практически все мужчины старше 12 лет, причем как из свободных сословий, так и находящихся в подчинении (кроме представителей духовенства и наиболее богатых членов определенной части общества), лежала в обеспечении взаимной уверенности в надлежащем, соответствующем установленным нормам и правилам поведении принадлежащих к одному и тому же сообществу, общине людей. Круговая порука обычно связывала десять человек, среди которых один или два были главными поручителями и несли ответственность за отсутствие нарушений общественного порядка со стороны всех членов данного округа (Razi, Smith, 1996, с. 408-415).

Что касается непосредственно процесса метафоризации, в этом термине оказывается образно переосмыслен первый элемент – *frank*. Качественные понятия «свободный, открытый» преобразуются в качественное понятие «взаимный», напрямую указывающее на порядок, процедуру осуществления этого принципа. Примечательно, что в современном английском языке, где *frankpledge* уже не является метафорическим юридическим термином, идея круговой поруки передается с помощью различных

неметафорических словосочетаний, к примеру: *collective responsibility*, *joint responsibility*, *mutual responsibility*.

Далее, не последним по значимости термином отрасли земельного права является метафорическое терминологическое словосочетание *foot of fine*, или *feet of fines,* обозначающее важные документы, подробно фиксирующие переход земли и имущества от одного владельца к другому в 1195-1833 годы.[2] Данные судебные копии соглашений по спорам о собственности, которые могли быть как реальными, так и фиктивными, условными, являли собой официально регламентированный королевским судом способ передачи права собственности на землю.

Необходимо уделить особое внимание тому факту, что, в то время как древнеанглийский период характеризуется наличием основанных на метафоре юридических терминов, по форме представляющих собой сложные существительные (*mæghæmed*, *rihthæmed*, *burg-bryce*, *boc-land*, *bearn-lufa* и др.), в среднеанглийском периоде в правовой терминологии появляются метафорические словосочетания. В частности, рассматриваемое терминологическое словосочетание – *feet of fines* – является метафорическим. Входящие в его состав элементы означают следующее: *feet* – стопы, ноги, основания (в значении «опорная часть предмета, сооружения»), *fines* – взыскания, поборы, штрафы, т. е. буквально имеем «основания взысканий». Понимание термина достигается только путем переосмысления первой его части, когда *feet* выступает уже не как основание, а как опора, или основание предстает в качестве источника. При этом общий признак сохраняется, поскольку *основание* в любом случае воспринимается как нечто сущностное, главное. Так, терминологическая единица становится метафорической благодаря образному переосмыслению одной из составляющих юридического термина.

Далее будет проанализирован термин *frankalmoign* (варианты написания *frankalmoin*, *frankalmoigne*, а также аналогичное написание с дефисом после *frank-*), вошедший в употребление в XI

---

[2] Land and property ownership: conveyances by feet of fines 1182-1833. – The National Archives. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.nationalarchives.gov.uk/help-with-your-research/research-guides/land-conveyance-feet-of-fines-1182-1833/#1-why-use-this-guide

веке (Jenks, 1912, с. 29-31). Данный термин земельного права имеет значение «бессрочное владение землёй, пожертвованной церкви при условии вечного поминовения души усопшего пожертвователя» (Bacon, 1807, с. 493-494). Термин также характеризуется наличием двух составных частей:

frank – свободный, *открытый*, *вольный* – старофранцузское прилагательное из средневековой латыни (*francus*);

almoign – подаяние, милостыня – существительное от древнеанглийского *ælmesse*, прагерманского **alemosna*; также существовал вариант в церковной латыни – *eleemosyna* – от греческого *eleemosyne*.

Так, дословный перевод термина *frankalmoign – свободное, открытое подаяние*. Путем метафорического переноса получаем термин с суженным значением по сравнению с понятием, буквально лежащим в основе лексической единицы. Под подаянием – *almoign* – здесь понимается добровольно и открыто переданная церкви земля, т. е. прилагательное *frank* передает идею отсутствия принуждения к дарованию земли со стороны духовенства.

Стоит отметить, что, во-первых, адъектив *frank* неоднократно встречается в метафорических терминах среднеанглийского периода (например, ранее в этой статье рассматривался термин *frankpledge*). Во-вторых, рассматриваемый термин отрасли земельного права представляет собой дословный перевод латинского словосочетания *eleemosyna libera*, как и термин той же группы *frankmarriage*, или *frank-marriage* (встречающийся вариант среднеанглийского написания *franke mariage*) от латинского *liberum maritagium*.

Исходя из перечисленных выше метафорических терминов *frankpledge*, *frankalmoign*, *frankmarriage*, можно сделать вывод о том, что образование сложных существительных с прилагательным *frank* в качестве первого элемента является продуктивной словообразовательной терминологической моделью (и речь идет именно об основанных на метафоре терминах) среднеанглийского периода.

Нельзя не рассмотреть другую группу метафорических терминов, имеющих непосредственное отношение к осуществлению правового процесса со стороны защиты и обвинения. Таким образом, обсуждаемые далее термины и

терминологические словосочетания можно отнести к процессуальному праву.

Так, внимания заслуживают терминологические выражения *to wage one's law* и *wager of law*, начало использования которых в английском языке относится к XII веку. Они представляют собой уже не сложные существительные, подобные терминам древнеанглийского периода и рассмотренным лексическим единицам среднеанглийского периода, но являются терминологическими словосочетаниями, построенными на основе определенных синтаксических моделей: глагол + притяжательное местоимение + существительное (Verb [*wage*] + Possessive Pronoun [*one's*] + Noun [*law*]) и существительное + предлог + существительное (Noun [*wager*] + Preposition [*of*] + Noun [*law*], по аналогии с терминологическим словосочетанием *feet of fines*. Функционирование в языке права терминов, отличающихся усложненной структурой, свидетельствует об активном развитии правовой сферы и постепенной конкретизации юридических отношений, в которые оказывается вовлеченным все большее число людей.

От формы словосочетания необходимо перейти к его содержанию. Проанализируем первое из предложенных словосочетаний (*to wage one's law*), поскольку второе (*wager of law*) включает производное от глагола *wage* существительное и, тем самым, семантически повторяет идею глагольного словосочетания. В составе терминологического выражения присутствуют два элемента, значения которых совершенно необходимо знать для верной интерпретации словосочетания (местоимение *one's* не включено в анализ, так как в зависимости от конкретной формы – his, her, their и др. – оно лишь является показателем лица):

wage – глагол старофранцузского происхождения (*wagier*) со значением «давать в залог; давать обещание»;

law – древнеанглийское *lagu* от древнескандинавского **lagu* «закон, указ».

Так, дословный перевод будет звучать как «дать в залог чей-то закон», однако более близким к истинному значению термина можно считать перевод «поручиться в соблюдении кем-то закона». Если же отойти в переводе на русский язык от исходного

лексического состава выражения, можно истолковать его как «присягать в чьей-то невиновности». Эта процедура представляла собой в обществе той эпохи один из способов доказательства невиновности обвиняемого в совершении каком-либо преступления, противозаконного деяния. Присягать должны были друзья предполагаемого преступника, причем приносимая ими клятва (“with united hand and mouth”) имела установленную форму (Jenks, 1912, с. 46), а точное число участников присяги, выступающих на стороне защиты, зависело как от социального статуса обвиняемого, так и от тяжести вменяемого преступного действия. Соответственно, субстантивное словосочетание *wager of law* (залог законом, закон в залог), где первая часть происходит от старофранцузского *wagiere* (обещание, клятва, залог), определяется как «оправдание на основании присяги других лиц».

Исследуемые словосочетания можно характеризовать как метафоры: в описанной ситуации «защитники» обвиняемого дают в залог свое честное слово и поручаются за законопослушность своего близкого человека. Особо следует отметить, что в середине XVII века это метафорическое терминосочетание сменяется неметафорическим термином с аналогичным значением *compurgation* (от латинского глагола *compurgare* – очищать). Кроме того, по той же синтаксической модели – *wager of* + существительное – строится терминологическое словосочетание *wager of battle* «решение спора в личном поединке», а буквально «залог битвой, битва в залог». Синонимичными терминами являются *trial by combat*, *trial by battle*, *judicial duel,* а процедура, подразумевающая определение исхода судебного разбирательства по результату боя между сторонами (победитель в битве выигрывал и в суде), применялась вплоть до начала XIX века. Данная реалия ушла из внеязыковой действительности, и термин стал историзмом; так, соответствующее название носит опубликованный в 1855 году исторический роман английского писателя Генри Уильяма Херберта “Wager of Battle; A Tale on Saxon Slavery in Sherwood Forest”.

Вместе с терминами *to wage one’s law*, *wager of law*, *wager of battle* следует проанализировать еще одно метафорическое терминологическое словосочетание, имеющее непосредственное отношение к процедурной стороне судебного процесса. Значимыми

участниками такого процесса были лица, под присягой подтверждающие истинность заявлений или показаний одной из участвующих в судебной тяжбе, судебном разбирательстве сторон. Такие лица именовались *oath-helpers*, т. е. «помощники в принесении клятвы»; действительно, начиная с XII века роль таких «помощников» заключалась в заверении суда в правдивости клятвы обвиняемого. Первая часть словосочетания – *oath* – происходит от древнеанглийского *að* (клятва, присяга, заявление под присягой). В середине XVI века из латыни (упоминавшийся ранее глагол *compurgare*) в английский язык пришло неметафоричное существительное *compurgator* (Pollock, Maitland, 1898, с. 140).

К процессуальному праву можно отнести анализируемое далее метафорическое терминологическое словосочетание *hue and cry*. Однако здесь представляется необходимым пояснение: с помощью этого термина, действительно, предписывается практическая реализация права, но, с другой стороны, через этот термин никак не регулируется процедура отправления правосудия. Синтаксическая модель термина представляет собой соединение союзом *and (и)* двух существительных: Noun + Conjunction + Noun. Субстантивные элементы имеют следующее происхождение:

hue – «крик» (вошло в английский язык в середине XII века) от старофранцузского *huee* «крик, вопль, шум»;

cry – «(официальное) объявление, воззвание», данное существительное начало использоваться в английском языке немного позднее соответствующего глагола: существительное – конец XIII века, глагол – середина XIII века, от старофранцузского *crier* и латинского *quiritare*.

Итак, дословно *hue and cry – крик и воззвание*, т. е. в состав терминологического выражения входят две лексические единицы, являющиеся синонимами. Значение же термина следующее: *объявлять о розыске беглого преступника*. Такое объявление имело целью оповещение населения о возможной опасности, а общество, в свою очередь, обязано было оказать помощь в поисках и аресте преступника (Coredon, Williams, 2004, с. 159).

Следует отметить, что в современном английском языке такая синтаксическая модель метафорических юридических словосочетаний, как соединение двух одинаковых лексических единиц с помощью союза *and* (Noun + and + Noun,

Verb + and + Verb, -ing form + and + -ing form), получила дальнейшее распространение, например: *aid and abet* (в английском языке с конца XVIII века), *breaking and entering* (с конца XVI века), *hit and run* (начало XX века), *slip and fall* (конец XX века). Однако во всех перечисленных терминологических словосочетаниях используются лексические единицы, не являющиеся синонимами. Входящие в состав выражений слова обозначают последовательные действия. Также заметим, что в среднеанглийском периоде метафорические терминологические словосочетания правового характера, построенные по данной синтаксической модели, более не обнаружены.

Тематически связанным с терминосочетанием *hue and cry* является термин *hengwite* (варианты написания *angwite*, *hangwite*, *henwite*, *heingwite*). Это правонарушение было упомянуто в разделе Книги Судного Дня (Domesday Book), посвященном законам город Честер. Данный термин обозначал несоблюдение рассмотренной выше процедуры под названием *hue and cry*, а именно отсутствие ее проведения в требующих того обстоятельствах. Традиционным наказанием при таком правонарушении являлось наложение штрафа, причем обычный гражданин платил меньше графа или главного магистрата (Coredon, Williams, 2004, с. 152). Важно понимать, что здесь уже есть понимание того, что должностное лицо за невыполнение требований, в данном случае за повешение преступника без должного судебного разбирательства (Lakshmanan, 2009, с. 469) или за допущение побега преступника из-под стражи (Ellis, 1833, с. 283), несет бóльшую ответственность, чем рядовой местный житель.

Необходимо проанализировать этимологию термина, чтобы обосновать, почему его можно считать основанным на метафоре:

heng, или *hang* – от древнеанглийских *hon* "приостановить, отстранить, подвесить" и *hangian* "быть приостановленным, отстраненным, подвешенным";

wite – от древнеанглийского *wit*, *witt*, *gewit* "понимание, знание, ответственность, вина".

Получаем дословно «вина за повешение», что образно передает идею подразумеваемого правонарушения: некое лицо знает о свершающемся приговоре, свершаемом без участия суда.

К процессуальному праву можно отнести также термин, которым в исследуемую эпоху был назван один из ныне не существующих видов судов, а именно установленный в соответствии с Лесной хартией 1217 года суд под названием *swanimote* (Hoyle, 1992, с. 389-417). Судебные заседания *swanimote* проводились три раза в год, участвовали же в них особая группа английских судебных чиновников, ведающих королевскими лесами (*verderers*), и лесные работники (пастухи, лесники) в качестве присяжных заседателей. Здесь можно легко ошибиться и связать лексическую единицу *swanimote* со словом *swan* – лебедь, соответственно, сделав вывод, что этот суд имел дело с правонарушениями, связанными с охотой на лебедей. Однако это в корне неверно: суд рассматривал правонарушения, связанные с незаконной охотой на оленей, а также выслушивал жалобы на лесных чиновников (Coredon, Williams, 2004, с. 268). Тем самым, данный термин легко может стать так называемым «ложным другом переводчика» (“translator's false friends”).

Этимология слова, по форме являющегося сложным существительным, такова:

swani – от древнеанглийского *swān* (пастух, скотник; крестьянин);

mote – от *moot*, древнеанглийского *gemot* (собрание, встреча).

Так, «собрание крестьян» образно переосмысливается как судебное заседание с участием пастухов, лесников и др., следовательно, выражение можно считать метафорическим юридическим термином.

Наконец, пример метафорического термина обнаружен в рамках уголовного права: *bloodwite* (менее распространенный вариант написания *bloodwit*). Второй элемент в составе этого сложного существительного *wite* происходит от древнеанглийского *wit*, *witt*, *gewit «понимание, знание, ответственность, вина»*, а первый элемент – *blood* от древнеанглийского *blod «кровь»* – прочно вошел в лексический состав английского языка. Буквально «знание о крови» в действительности означает «штраф или наказание за пролитие крови», или же «наказание за убийство» (Coredon, Williams, 2004, с. 43). Самое раннее употребление термина по имеющимся данным относится к времени правления короля Эдуарда Исповедника (1042-1066 гг.) (Chauncy, 1826, с. 517),

однако дальнейшее его функционирование в языке относится к среднеанглийскому периоду, что указывает на целесообразность анализа этого термина в соответствующей части статьи, посвященной метафоризации в среднеанглийском периоде.

В среднеанглийский период (включая поздний древнеанглийский период) модель метафорических правовых терминов существительное + *wite* (Noun + *wite*) является повторяющейся словообразовательной моделью. К уже проанализированным лексическим единицам *hengwite* (процессуальное право) и *bloodwite* (уголовное право) можно добавить совпадающие по хронологии с приведенными терминологическими единицами термины *leyrwite*, *childwite*, *fitwite* и *wardwite* (O'Brien, 1999, с. 53). Все эти термины можно считать метафорическими, поскольку они, не называя правонарушение напрямую, косвенно указывают на лежащий в его основе образ. Рассмотрим этимологию первого элемента каждого термина:

leyr или *leir* – от древнеанглийского *leger (лежание, место для лежания, постель)*, т. е. *leyrwite* буквально «вина за лежание», а конкретно «штраф за внебрачную связь, супружескую неверность», что считалось одним из правонарушений небольшой тяжести (Coredon, Williams, 2004, с. 176);

child – от древнеанглийского *cild* (плод, младенец, ребенок), т. е. *childwite* буквально «вина за ребенка», а конкретно «штраф за внебрачного ребенка», что является понятием, связанным с *leyrwite*, но менее часто встречающимся (Jewell, 1996, с. 66);

fit – древнеанглийское слово *борьба, распря, раздор*, т. е. *fitwite* буквально «вина за распрю», а конкретно «штраф за распрю», что также считалось правонарушением небольшой тяжести (Coredon, Williams, 2004, с. 125);

ward – от древнеанглийского *weard* (страж, сторож, караульный), т. е. *wardwite* буквально «вина за сторожа», а конкретно «штраф за отсутствие замковой стражи» (Kempe, 1825, с. 177). Здесь же целесообразно упомянуть термин среднеанглийской эпохи *wardpenny* «монета за сторожа», или «деньги, выплачиваемые смотрителю за охрану замка» (Cowell, 1727).

Наличие повторяющейся словообразовательной модели является свидетельством системного характера терминологии права, который проявлялся уже в среднеанглийский период.

Заключение

На основе проведенного анализа можно сделать следующие выводы:

1) Анализ юридической лексики, зафиксированной в ряде словарей, позволяет выделить следующие концептуальные сферы, служащие базой для формирования правовых метафорических терминов: религия, семья, правонарушение-юридическая ответственность, земельная собственность.

2) Правовые метафорические термины древнеанглийского периода представляют собой сложные существительные, характеризуемые слитным написанием или написанием с использованием дефиса, при этом входящие в состав термина лексические единицы с точки зрения этимологии представляют собой исконные слова древнеанглийского языка.

3) В рамках древнеанглийских юридических прототерминов-метафор наличествуют отношения полисемии, синонимии и антонимии.

4) В среднеанглийский период базой для формирования правовых терминов, в том числе метафорических терминов и терминологических словосочетаний, послужили следующие отрасли права: процессуальное и материальное право, частное и публичное право, гражданское и уголовное право, земельное право.

5) Среднеанглийские правовые метафорические термины представляют собой как сложные существительные (написание которых либо слитное, либо с использованием дефиса), так и терминологические словосочетания.

6) Юридические метафорические терминологические словосочетания среднеанглийского языка построены на основе определенных повторяющихся синтаксических моделей (существительное + предлог (of) + существительное, существительное + союз (and) + существительное), которые в дальнейшем будут использоваться в английском языке, что демонстрирует системный характер юридической терминологии

7) Входящие в состав среднеанглийского термина лексические единицы с точки зрения этимологии представляют собой исконные слова древнеанглийского языка или заимствованные из французского языка и латыни лексические единицы.

Перспективы дальнейшего исследования вопроса состоят в подробном изучении функционирования правовых прототерминов в древнеанглийских источниках и терминов и терминологических словосочетаний в среднеанглийских источниках, куда входят постановления и законы, поэтические и религиозные тексты. Интерес для исследователей может представлять и детальный анализ проблемы перевода таких прототерминов и терминологических единиц, многие из которых обозначают ушедшие из экстралингвистической действительности реалии, на русский язык.

Литература

1. Авербух К. Я. Общая теория термина. – М.: Издательство МГОУ, 2006.
2. Анисимова А. Г. Методология отбора терминов при обучении языку для специальных целей // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2011. – № 2.
3. Аракин В.Д. История английского языка: учеб. пособие. – 2-е изд. – М., 2003.
4. Володина М. Н. Теория терминологической номинации. – М.: Издательство Московского университета, 1997.
5. Гвишиани Н. Б. Вопросы терминологии в свете текстологии научной речи // Функциональный аспект изучения английского языка. – Сыктывкарский госуниверситет, 1988.
6. Гринев-Гриневич С. В. Терминоведение. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.
7. Димитрова Н. К. Терминология транспортно-экспедиционной деятельности (структурно-семантическое описание): диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Воронеж, 2016.
8. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура. – М: Либроком, 2007.
9. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии. Вопросы теории и методики. – М.: Изд-во АН СССР, 1961.
10. Марченко М. Н. Сравнительное правоведение. – М.: Проспект, 2015.

11. Романов А. К. Право и правовая система Великобритании: учеб. пособие. – М.: Форум, 2014.
12. Татаринов В. А. Теория терминоведения: в 3 т. Т. 1: Теория термина: история и современное состояние. – М.: Московский лицей, 1996.
13. Томсинов В. А. Развитие британской конституции в XX – начале XXI в. (статья первая) // Вестник Московского университета. Серия 11. Право. – 2013. – №2.
14. Шелов С. Д. Очерк теории терминологии: состав, понятийная организация, практические приложения. – М.: ПринтПро, 2018.
15. Aleksandrova O. V., Mendzheritskaya E. O., Malakhova V. L. Dynamic changes in modern English discourse. Training, Language and Culture. – 2017. – № 1(1). – Pp. 92-106. doi: 10.29366/2017tlc.1.1.6
16. Andrews James Pettit. The History of Great Britain, Connected with the Chronology of Europe // The British Critic: a New Review. Volume IV. – London, 1794.
17. Anisimova A., Pavlyuk M., Kogotkova S. Selecting a translation equivalent: Factors to consider in the classroom // Training, Language and Culture. – 2018. – №2(1). – Pp. 38-50. doi: 10.29366/2018tlc.2.1.3
18. Bacon Matthew. A New Abridgment of the Law, Volume 6. – London, 1807.
19. Bosworth Joseph. A Dictionary of the Anglo-Saxon Language. – London, 1838.
20. Bosworth-Toller Anglo-Saxon Dictionary. – URL: https://bosworthtoller.com/
21. Chauncy Henry. The Historical Antiquities of Hertfordshire. Vol. 1. – London, 1826.
22. Coredon Christopher, Williams Ann. A Dictionary of Medieval Terms & Phrases. – D. S. Brewer, Cambridge, 2004.
23. Cowell John. A Law Dictionary: Or the Interpreter of Words and Terms. – Savoy, 1727.
24. Ellis Henry. A General Introduction to Domesday Book. – Vol. 1. – 1833.
25. Hoyle Richard W. The Estates of the English Crown, 1558-1640. – Cambridge University Press, 1992.

26. Hung Joyce. An Analysis of Anglo-Saxon Kinship during the Middle Ages. Waterloo Historical Review. – Volume 8. – University of Waterloo, 2016.
27. Jenks Edward. A short history of English law, from the earliest times to the end of the year 1911. – University of California, 1912.
28. Jewell Helen M. Women in Medieval England. – Manchester University Press, Manchester and New York, 1996.
29. Kempe Alfred John. Historical Notices of the Collegiate Church, or Royal Free Chapel and Sanctuary, or St. Martin-Le-Grand. – London, 1825.
30. Lakshmanan Ar, Dr Justice. Wharton's Concise Law Dictionary. – Universal Law Pblishing Co., New Delhi, India, 2009.
31. Malyuga E., McCarthy M. English and Russian vague category markers in business discourse: Linguistic identity aspects // Journal of Pragmatics. – 2018. – № 135. – Pp. 39-52. DOI: 10.1016/j.pragma.2018.07.011
32. Malyuga E.N., Orlova S.N. Teaching Professional English Terminology to Students of Economic Universities // 8th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN). – 2016. – Barcelona, SPAIN. – Pp. 7236-7241. http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2016.0575
33. Mellinkoff David. The Language of the Law. – Resource Publications, 2004.
34. Middle English Dictionary. – URL: https://quod.lib.umich.edu/m/middle-english-dictionary/dictionary
35. Miglio Viola. Old Norse and Old English Language Contact: Scandinavian Legal Terminology in Anglo-Saxon Laws. Nordicum-Mediterraneum. Icelandic E-Journal of Nordicum and Mediterranean Studies. – URL: https://nome.unak.is/wordpress/05-1/articles51/old-norse-and-old-english-language-contact-scandinavian-legal-terminology-in-anglo-saxon-laws17/
36. O'Brien Bruce R. God's Peace and King's Peace: The Laws of Edward the Confessor. – University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1999.
37. Online Etymology Dictionary. – URL: https://www.etymonline.com/
38. Pike Luke Owen. A History of Crime in England, Illustrating the Changes of the Laws in the Progress of Civilisation; Written from

the Public Records and Other Contemporary Evidence. – Vol. I. – London Smith, Elder, 1873-1876.
39. Pollock Frederick, Maitland Frederic William. The History of English Law before the Time of Edward I. – Cambridge, At the University Press, 1898.
40. Razi Zvi, Smith Richard. Medieval Society and the Manor Court. – Schofield Phillipp R. The Late Medieval View of Frankpledge and the Tithing System: An Essex Case Study. – Clarendon Press, Oxford, 1996.
41. Thorpe Benjamin. Ancient Laws and Institutes of England: Comprising Laws Enacted under the Anglo-Saxon Kings from Æthelbirht to Cnut. – England, 1840.

References

Aleksandrova, O. V., Mendzheritskaya, E. O., & Malakhova, V. L. (2017). Dynamic changes in modern English discourse. *Training, Language and Culture, 1*(1), 92-106. doi: 10.29366/2017tlc.1.1.6

Andrews, P. J. (1794). *The History of Great Britain, Connected with the Chronology of Europe. The British Critic: a New Review. Volume IV*. London. Retrieved from: https://books.google.ru/books?id=MnxUAAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Anisimova, A. G. (2011). Metodologiya otbora terminov pri obuchenii yazyku dlya special'nyh celej [Methods of term selection in ESP teaching]. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki, 2,* 98-108.

Anisimova, A., Pavlyuk, M., & Kogotkova, S. (2018). Selecting a translation equivalent: Factors to consider in the classroom. *Training, Language and Culture, 2*(1), 38-50. doi: 10.29366/2018tlc.2.1.3

Arakin, V.D. (2003). *History of the English language.* Moscow.

Averbuh, K. Ya. (2006). *Obshchaya teoriya termina [General theory of term]*. Moscow: MGOU.

Bacon, M. (1807). *A New Abridgment of the Law. Volume 6.* London.

Bosworth J. (1838). *A Dictionary of the Anglo-Saxon Language*. London. Retrieved from: https://books.google.ru/books?id=4SJCQ5X6uBMC&printsec=fro

ntcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Bosworth-Toller Anglo-Saxon Dictionary. (2022). Retrieved from: https://bosworthtoller.com/

Chauncy, H. (1826). *The Historical Antiquities of Hertfordshire. Vol. 1.* London.

Coredon, C., & Williams, A. A. (2004). *Dictionary of Medieval Terms & Phrases.* D. S. Brewer, Cambridge.

Cowell, J. (1727). *A Law Dictionary: Or the Interpreter of Words and Terms.* Savoy.

Dimitrova, N. K. (2016). *Terminologiya transportno-ekspedicionnoj deyatel'nosti (strukturno-semanticheskoe opisanie): dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni kandidata filologicheskih nauk [Terms of shipping and forwarding activities (structural and semantic overview)]* (Candidate thesis, Russia, Voronezh: Voronezh State University).

Ellis, H. A. (1833). *General Introduction to Domesday Book. Vol. 1.* Book on Demand Ltd.

Grinev-Grinevich, S. V. (2008). *Terminovedenie [Terminology studies].* Moscow: Izdatel'skij centr «Akademiya».

Gvishiani, N. B. (1988). Voprosy terminologii v svete tekstologii nauchnoj rechi [Issues of terminology through academic texts studies]. In *Funkcional'nyj aspekt izucheniya anglijskogo yazyka.* Syktyvkar: Syktyvkarskij gosuniversitet.

Hung, J. (2016). *An Analysis of Anglo-Saxon Kinship during the Middle Ages. Waterloo Historical Review. Volume 8*. University of Waterloo. Retrieved from: https://click.endnote.com/viewer?doi=10.15353%2Fwhr.v8.78&token=WzM2NjE1NzQsIjEwLjE1MzUzL3doci52OC43OCJd.6dJL-HI7PZNGZSJ7WOP2tV5osNU

Jewell, H. M. (1996). *Women in Medieval England.* Manchester University Press, Manchester and New York.

Kempe, A. J. (1825). *Historical Notices of the Collegiate Church, or Royal Free Chapel and Sanctuary, or St. Martin-Le-Grand.* London.

Lakshmanan, A., Dr Justice. (2009). *Wharton's Concise Law Dictionary.* Universal Law Pblishing Co., New Delhi, India.

Lejchik, V. M. (2007). *Terminovedenie: predmet, metody, struktura [Terminology studies: subject matter, methods, structure]*. Moscow: Librokom.

Lotte, D. S. (1961). *Osnovy postroeniya nauchno-tekhnicheskoj terminologii. Voprosy teorii i metodiki [Basics of science and technology terms. Issues of theory and techniques]*. Moscow: AN SSSR.

Malyuga, E., & McCarthy, M. (2018). English and Russian vague category markers in business discourse: Linguistic identity aspects. *Journal of Pragmatics,* 39-52 ,*135* . DOI: 10.1016/j.pragma.2018.07.011

Malyuga, E.N., & Orlova, S.N. (2016). Teaching Professional English Terminology to Students of Economic Universities. In *8th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN)* (pp. 7236-7241). Barcelona, SPAIN. http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2016.0575

Marchenko, M. N. (2015). *Sravnitel'noe pravovedenie [Comparative legal studies].* Moscow: Prospekt.

Mellinkoff, D. (2004). *The Language of the Law.* Resource Publications. DOI: 10.2307/320434

Middle English Dictionary. (2022). Retrieved from: https://quod.lib.umich.edu/m/middle-english-dictionary/dictionary

Miglio, V. (2010). Old Norse and Old English Language Contact: Scandinavian Legal Terminology in Anglo-Saxon Laws. Nordicum-Mediterraneum. *Icelandic E-Journal of Nordicum and Mediterranean Studies, 5.* DOI:10.33112/nm.5.1.6

Online Etymology Dictionary. (2022). Retrieved from: https://www.etymonline.com/

Pike, L.O. (1876). *A History of Crime in England, Illustrating the Changes of the Laws in the Progress of Civilisation; Written from the Public Records and Other Contemporary Evidence. Vol. I. London Smith, Elder, 1873-1876*. Retrieved from: https://books.google.ru/books?id=1iEiAAAAMAAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Pollock, F., & Maitland, F.W. (1898). *The History of English Law before the Time of Edward I.* Cambridge University Press. https://books.google.ru/books?id=JdisvDaHiIMC&printsec=frontc

over&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Razi, Z., & Smith, R. (1996). *Medieval Society and the Manor Court. Schofield Phillipp R. The Late Medieval View of Frankpledge and the Tithing System: An Essex Case Study.* Clarendon Press, Oxford.

Romanov, A.K. (2014). *Law and legal system of Great Britain.* M.: Forum.

Shelov, S. D. (2018). *Ocherk teorii terminologii: sostav, ponyatijnaya organizaciya, prakticheskie prilozheniya.* M.: PrintPro.

Tatarinov, V. A. (1996). *Teoriya terminovedeniya: v 3 t. T. 1: Teoriya termina: istoriya i sovremennoe sostoyanie*. Moscow: Moskovskij licej.

Thorpe, B. (1840). *Ancient Laws and Institutes of England: Comprising Laws Enacted under the Anglo-Saxon Kings from Æthelbirht to Cnut*. / G. E. Eyre and A. Spottiswoode, printers to the Queen's Most Excellent Majesty. Retrieved from: https://books.google.ru/books?id=9FYtAQAAMAAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Tomsinov, V. A. (2013). Razvitie britanskoj konstitucii v XX – nachale XXI v. [*Development of the Constitution of Great Britain during the XXth and beginning of the XXIst centuries*] *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 11: Pravo, 2*. Retrieved from: https://www.law.msu.ru/uploads/pages/574/files/2013%20№2.doc

Volodina, M. N. (1997). *Teoriya terminologicheskoj nominacii [Theory of terminological nomination].* Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta.

УДК 81'23
https://doi.org/10.25076/vpl.46.02
Г.В. Денисова,
Е.Р. Перткова
МГУ имени М.В. Ломоносова

КОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ЮМОРА: К ВОПРОСУ О ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ВОСПРИЯТИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО АНЕКДОТА

Важным направлением исследований является изучение механизмов влияния индивидуально-психологических особенностей человека и культурно-обусловленной национальной картины мира на восприятие текста, созданного в иноязычном культурном пространстве. Проблема исследования языка как атрибута человека изучается с учетом его эмоциональной сферы, что является актуальным в свете повышенного внимания к вопросам би- и мультилингвизма, от решения которых зависит характер межкультурного взаимодействия. Восприятие юмористического текста в условиях различия концептосфер коммуникатора и реципиента связано с интерпретацией и оценкой полученной информации. В работе предпринимается попытка выявить эмоциональную составляющую при восприятии анекдота иноязычным сознанием в его сравнении с восприятием носителями русской лингвокультуры. Работа выводит на новый уровень рассмотрение роли эмоций как механизма, организующего восприятие текста, т.к. уделяется особое внимание специфике восприятия и интериоризации эмоционально-смысловой доминанты иноязычного юмористического текста.

Ключевые слова: юмор, анекдот, эмоционально-смысловая доминанта, иноязычное сознание, интериоризация эмоциональных реакций

UDC 81'23
https://doi.org/10.25076/vpl.46.02
G.V. Denisova,
E.R. Pertkova
Lomonosov Moscow State University

PSYCHOLINGUISTIC FEATURES OF THE PERCEPTION OF A FOREIGN HUMOROUS TEXT

The study of the personal psychological characteristics and culturally determined national world picture influence on the perception of the text created in the foreign cultural space is an important area of the research. The problem of studying language as an attribute of the person is examined in conjunction with his emotional sphere which is relevant in the light of increased attention to the issues of bi- and multilingualism, and the intercultural interaction depends on the solution of this problem. The perception of the humorous text in the conditions of the conceptual spheres differences of the communicator and the recipient is related to the interpretation and evaluation of the information received. In this study, an attempt is made to identify the emotional component of perception of Russian anecdote by a foreign-language consciousness and representatives of Russian linguoculture. The work brings to a new level the consideration of the role of the emotions as a mechanism which organize the perception of the text, since special attention is paid to the specifics of perception and interiorization of the emotional and semantic dominant of a foreign humorous text.

Keywords: humor, anecdote, emotional and semantic dominant, foreign language consciousness, interiorization of emotional reactions

Введение

Деятельность лингвокультурного сознания можно представить как процесс формирования картины мира, опосредованный словом, и протекающий согласно индивидуально-психологическим особенностям субъекта, но под контролем социально выработанных систем норм, значений и оценок. Понятие «языковая личность», введенное в современный научный контекст известным российским лингвистом Ю.Н. Карауловым, базируется на осмыслении личности как субъекта сознательной деятельности, определяющейся данной системой общественных отношений, культурой и обусловленной также биологическими особенностями. Для ученого важно изучение человека в единстве «стиля жизни» и «стиля употребления языка», поскольку именно в личности «социально-поведенческий» контекст соединяется с речевым

(Гальскова, Гез, 2004, с. 65). Процесс формирования «языковой личности» проявляется и при изучении иностранного языка (нескольких языков), что усложняет языковую личность и сознание.

Таким образом, под «языковой картиной мира» А.А. Зализняк, И.Б. Левонтина и А.Д. Шмелев понимают совокупность представлений, заключенных в значении разных слов и выражений, которая складывается в некую единую систему взглядов и разделяется большинством говорящих на данном языке (Зализняк, Левонтина, Шмелев, 2012). Схожие идеи представлены в учении о «наивной картине мира» Ю.Д. Апресяна (Апресян, 1974); в теории А. Вежбицкой о «культурных скриптах», представляющих собой запечатленную в языке наивную аксиологию (Вежбицкая 2005, с. 389-423), В.В. Красных о семантике и прагматике языкового общения (Красных, 2003), а также в работе Л. Геберт о лингвистическом образе мира и национальном характере в языке (Gebert, 2006, p. 34-56).

«Языковая картина мира» отличается вариативностью и представляет собой открытую семиотическую систему, которая не обладает каким-либо универсальным смыслом, но лишь отражает способ подачи-интерпретации определенного фрагмента действительности. В данном контексте интересна идея А. Вежбицкой о применении семантических примитивов для описания речевых, коммуникативных, эмоциональных и поведенческих стереотипов, свойственных той или иной культуре (Вежбицкая, 1996).

Сложный философский вопрос о соотношении языка и сознания, в целом, остается за рамками настоящей работы, однако принципиальными для настоящего исследования являются следующие положения:

- речевая деятельность носит фреймоподобный характер. Под «фреймом» в данном случае понимается «когнитивная единица, формируемая клише/штампами сознания и представляющая собой «пучок» предсказуемых валентных связей (слотов), векторов направленных ассоциаций» (Красных, 2002, с. 167);

- владение языком неизбежно предполагает владение концептуализацией мира, т.е. заложенными в данном конкретном языке мемами – как универсальными, так и национально-специфичными.

Структура языкового сознания включает образы, формирующиеся под воздействием фоновых знаний и выражаемые при помощи языковых средств – слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей (Борботько,1996, с. 40-54; Леонтьев, Сорокин, Тарасов, 1977; Тарасов, 2000, с.24-32). Первичные образы сознания формируются в ходе познавательной деятельности, а вторичные – в ходе обработки и контаминации первичных образов (Тарасов, 2000, с. 25). Однако «языковой» в составе термина может вызывать ассоциации, прежде всего, с вербальными средствами выражения (т.е. фактически становится равнозначным «речевому»), что значительно сужает само понятие. Исходя из сказанного, в данной работе используется термин «лингвокультурное сознание», который эксплицирует связь языкового и ментального комплексов с культурой, а также свидетельствует о динамичной форме проявления сознания: «<...> ядро языкового сознания представляет собой лингвистическую проекцию бытия человека, сохраняющееся на протяжении его жизни, ориентирующее его в окружающей действительности и составляющее основу его языковой картины мира» (Ушакова, 2000, с. 16).

Угол зрения, под которым преломляется картина мира, обеспечивается словом, которое и делает возможным учет всех релевантных как языковых, так и фоновых связей и отношений (Залевская, 1996, с. 29). Универсальным средством хранения, формирования и представления знаний разного уровня является язык, выступающий также основным объектом анализа при изучении менталитета, поскольку все семиотические подсистемы внутри общества и само общество интерпретируется через язык (Бенвенист, 1998, с. 79, 86).

Рассматривая культуру как некий язык и всю совокупность текстов на этом языке, Ю.М. Лотман отмечает, что при усвоении языка ребенком в его сознание вводятся не правила, а тексты, которые он запоминает и на основании которых учится самостоятельно их порождать (Лотман, 2001). Текст несет функцию обеспечения общей памяти коллектива, а сам язык вычисляется из текстов и становится как бы вторичной абстракцией (Лотман, 1997, с. 424-425). Исходя из гипотезы Д.Б. Гудкова (Гудков, 1999) о том, что когнитивная база задает систему оценок, бытующую в том или

ином обществе, и выполняет функцию, аналогичную той, которую ранее выполнял миф, можно предложить определять *лингвокультурное пространство* как совокупность индивидуальных и когнитивных пространств, существующих и потенциально возможных знаний национальной культуры, которые складываются в «картину мира» определенного лингвокультурного сообщества, способствуют ее развитию и изменению и требует изучения национально-обусловленных инвариантов восприятия, коннотаций и фрейм-структур (Красных, 2003, с. 273-298).

Аутентичная языковая личность действует, развивается, функционирует в конкретном лингвокультурном сообществе, обладающим своей концептуальной системой – языковой картиной мира, которая отвечает ориентационным и экзистенциональным потребностям общества. Языковая личность в межкультурном общении определяет новое «иноязычное» «Я» и развивается во «вторичную языковую личность», которая, - пишет И.И. Халеева, - «складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть “языковой картиной мира” носителей этого языка (формирование вторичного языкового сознания) и “глобальной (концептуальной) картиной мира”» (Халеева, 1989, с. 236).

Овладение иностранным языком и иноязычной культурой и связанная с этими процессами социализация индивида в иноязычном обществе протекает при взаимодействии перцептивного, когнитивного, эмоционально-оценочного, социального и индивидуального опыта, поэтому вторичная языковая личность складывается под неизбежным влиянием родной языковой картины мира, которая формируется в детстве и намного глубже связана с эмоциональным ядром человека (т.е. представляет собой имплицитное знание) (Böttger & Költzsch, 2019). Выработка же алгоритмов на изучаемом иностранном языке происходит при помощи правил и рефлексии над ними (эксплицитное знание), что может служить причиной возникновения зазора между «знанием о языке/культуре» и «владением языком/культурой» (Malyuga, 2016). Приобщение языковой личности в межкультурной коммуникации через усвоение иноязычного кода к пониманию смысловых и прагматических черт «иноязыковой» личности» в идеале означает

приобщение к новым картинам мира (Denissova, Zalizniak, Redkina, 2019, p. 27-28).

В основе современной цивилизации лежит принцип многообразия культур, находящихся в непрерывном контакте друг с другом – ярчайший вид культурной динамики на сегодняшний день, которая развивается в направлении толерантности между культурами, подразумевающая адаптацию человека к чужой культуре при сохранении собственной культурной идентичности, т.е. находит форму своего бытия в диалоге с другими культурами. В тех случаях, когда одна культура подвергается «мирному», целенаправленному влиянию другой, наблюдаются культурные заимствования, ярким примером которых служат языковые заимствования. Наличие языкового контакта, его продолжительность и интенсивность, определенный уровень двуязычия, степень владения билингвами обоими языками – основные причины языкового заимствования, который можно понимать как естественный и необходимый процесс развития и обогащения любого языка.

Поскольку развитие современного мира характеризуется такими противоречивыми тенденциями, как процессы глобализации, ведущие к унификации культур, с одной стороны, и стремление к этнокультурной самоидентификации, с другой, особую актуальность приобретает формирование языковой личности нового типа, понимаемой как личность индивида, ориентированного на другие культуры через систему ценностей и эмоционально-смысловые доминанты собственной родной культуры.

Проблематика, связанная с восприятием юмора, носит ярко выраженный междисциплинарный характер, который требует комплексного подхода, принимающего во внимание данные разных наук: психологии, философии, семиотики, лингвистики, психолингвистики, этнопсихолингвистики, культурологии, нейрофизиологии, нейролингвистики и пр. Предметом данного исследования был выбран жанр анекдота, т.к. в нем заложена двухчастная структура - погружающий в ситуацию зачин и неожиданный конец, благодаря чему создается противоречие контекстов, обусловливающее юмористический эффект (Кулинич, 2004).

Юмористический образ строится не на логических правилах, ожиданиях здравого смысла или научных законах, но представляет собой особые язык для выражения противоречий, который играет важную роль в идентификации человека с той или иной группой (социальной, национальной, профессиональной, возрастной и пр.) (Powell, 1988). Юмор можно классифицировать по стилю и аспектам использования: соединительный или аффилиативный (общепринятый, смешной для всех, сплачивающий в группы), агрессивный (оскорбительный, дифференцирующий людей на абьюзеров и жертв намешек), укрепляющий или самосовершенствующий (умение посмеяться нас собой, найти положительные вещи в плохой ситуации), саморазрушающий (аутоагрессивный) (Willibald, Ruch, 1988, pp. 159-178). Одновременно юмор, на что указывал З. Фрейд, — это один из механизмов психологической защиты, высвобождающий бессознательное (Фрейд, 1997).

Когнитивные механизмы юмора

Исходя из данных представлений о юморе, Мусийчуком М. В. выделяются когнитивные механизмы юмора: коммуникативный, креативный, гелозоический, аксиологический (Мусийчук, 2010).

Коммуникативный механизм юмора предполагает изменение смысла в результате скрещивания различных слов и/или выражений, близких по звучанию, построению, значению (интенционально-мотивированная контаминация). Данный механизм реализуется с помощью равного действия мотивов и целей общения – передачи коммуникативной интенции посредством обращения: как воздействия в языковой форме на восприятие юмористического содержания; как средства изменения смысла в процессе восприятия и понимания юмора при наличии эффективно влияющих языковых форм, таких как: доведение до абсурда, смешение стилей, намек, ирония, метафоричность, двусмысленность, парадоксальность (Piotrovskaya & Trushchelev, 2022). Так же, важным пунктом являются юмористические языковые средства смещения оценок (обесценивание и повышение оценки), мобилизующие коммуникативные ресурсы и смысловые системы посредством изменения целевых и операциональных установок личности, а затем реализация личностных особенностей реципиента и коммуникатора в контексте юмористической

ситуации, которая влияет на интерпретацию данной контекстной ситуации, изложенной в нужной языковой форме, в которой передается имплицитное содержание действительности, но в юмористических коммуникативных модальностях. Результирующие смысловые структуры при понимании юмора требуют для своего построения некоторого набора общих (или фоновых) знаний, причем эти навыки не являются чисто лингвистическими, так как мы воспринимаем смыслы независимо от языковых форм, выбранных для их передачи (Мусийчук, 2008).

Гелозоический механизм юмора реализуется на основе изменения модально-оценочной направленности личности, опосредованной тождеством противоположностей в игровом контексте юмора, приводящий к оптимизации психофизиологического состояния. К первой группе когнитивных оснований относятся: открытие новых связей предметов; создание альтернативных значений через возникновения нового смысла, который рождается при значимых отклонениях от норм ожидания; обретение утраченных смыслов и неожиданных значений на пути преодоления кризиса; предвидение последствий с помощью проигрывания лингво-юмористических моделей и принятие различных решений в поиске оптимального и релевантного заданным критериям; закрепление найденных продуктивных мыслительных процессов благодаря отработке операциональной стороны. Ко второй группе - аффективных оснований - относятся: эмоциональная регуляция поведения в виде эмоционального подъема, или же сброса напряжения, приводящее к достижению катарсиса; удовлетворение вытесненных потребностей через адаптивные социально-приемлемые формы юмора; метафорическое и символическое воздействие на бессознательное путем двойственности юмора, его внешнего и внутреннего наполнения; гедонистическая функция юмора (Saveliev, Kiseleva & Strebkova, 2021).

Аксиологический механизм юмора (Мусийчук, 2009, с. 31-35) проявляется в ряде функций: дифференцирующей и интегрирующей, контрольно-оценочной, праксиологической (исследование деятельности человека: материальной, духовной, политической) и ее роли в жизни и ценностных ориентациях человека), аккумулятивной. Данный механизм обуславливается

знаковостью и социальностью юмора и проявляется в юмористических фрагментах произведений мировой художественной литературы и фольклора, выражающих отношение народа к событию, явлению, факту, как наиболее широкий и глубокий способ установления связи между внешним миром и субъективным опытом личности, посредством проведения оценки событий с последующим выделением значимых.

Таким образом, позволительно выделять следующие механизмы юмора: наличие противоречия, несоответствия, столкновения противоположностей, неоправданного ожидания, выявление имплицитного содержания, которое ведет к изменениям смыслов и установок личности и порождению новой интерпретации, созданию альтернатив, смешение оценок, предвидение последствий. Этот список следует дополнить наличием парадоксальности и «нарушения узуальной сочетаемости» (Арнольд, 1990); «провалом символической коммуникации» по А.Г. Козинцеву (Козинцев, 2007); аллюзиями, которые выражают аналогию, указание, намека на часто упоминаемый или известный факт, персону, идею, эпизод (исторический, литературный, политический, мифологический или иной), глубоко укорененного и распространенного в речи (Малюга, 2020, с. 31); «взрывом мысли» по М. Минскому (Минский, 1998), «коротким замыканием мысли» по З. Фрейду (Фрейд, 1997).

Задачи и методология исследования

С целью выявления эмоциональных доминант при восприятии анекдотов иноязычным сознанием были обозначены следующие задачи:

- выявить психолингвистические механизмы и средства создания комического эффекта;
- проанализировать эмоциональные реакции респондентов на представленные анекдоты;
- установить уровень совпадений эмоциональных реакций в межкультурном диалоге.

Для проведения экспериментальной части исследования были отобраны три группы по 40 человек: группа 1 - носители русского языка; группа 2 - иностранцы (немцы и итальянцы) со знанием русского языка (субординативные билингвы); группа 3 - иностранцы без знания русского языка, для которых и были переведены анекдоты. В группах 1 и 2 по 40 человек, в группе 1 –

46 человек, но при статистических подсчетах все группы уравниваются по наименьшей, т.е. к 40 респондентам в каждой группе. В дизайне исследования группа 1 является референсной, а группа 3 – контрольной для проверки контргипотезы о схожести эмоциональных оценок анекдотов по их ситуативному содержанию, а не по определению культурной специфичности.

Описание выборки: общее количество респондентов 126; возраст всей выборки от 18 до 58; мужчин 57, женщин 69. В группе субординативных билингвов 20 немцев и 20 итальянцев, владеющих русским языком. В группе иностранцев также по 20 человек немцев и итальянцев.

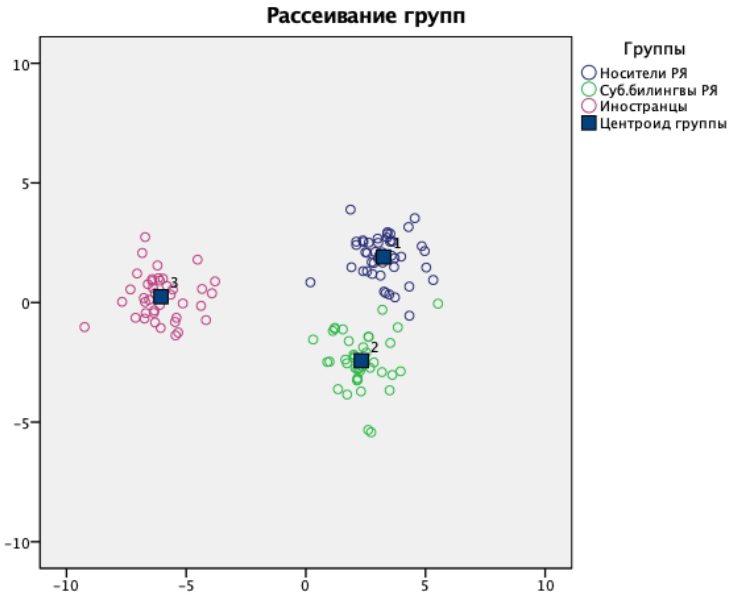
В опросе представлены 10 анекдотов по двум категориям: 5 на теорию стереотипов и 5 на теорию прецедентности, которые в свою очередь были функционально переведены на немецкий и итальянский. Респондентам нужно было оценить по базовым эмоциям каждый анекдот по степени выраженности от 1 до 7.

Выстроенная таким образом логика опроса позволяет проследить схожесть эмоциональной реакции у субординативных билингвов и у носителей языка на анекдот, а также выявить степень влияния знания иностранного языка («словарная компетенция» в терминологии У. Эко) на восприятие юмористического текста.

Результаты исследования

Был проведен дискриминантный анализ в SPSS на предсказание принадлежности к группам: носителей русского языка (1), субординативных билингвов с русским языком (2) и иностранцев (3). По Рисунку 1 видно, что 1 и 2 группы схожи по центроидам, когда как группа 3 сдвинута влево. Таблица 1 показывает, кто из всех респондентов из трех групп наиболее подходит по своим оценкам к изначальной группе.

Рисунок 1.



Результаты классификации						
		Группы	Предсказанная принадлежность к группе			Всего
			1	2	3	
Исходные	Количество	1	46	0	0	46
		2	2	38	0	40
		3	0	0	40	40
	%	1	100	0	0	100
		2	5	95	0	100
		3	0	0	100	100

Таблица 1.

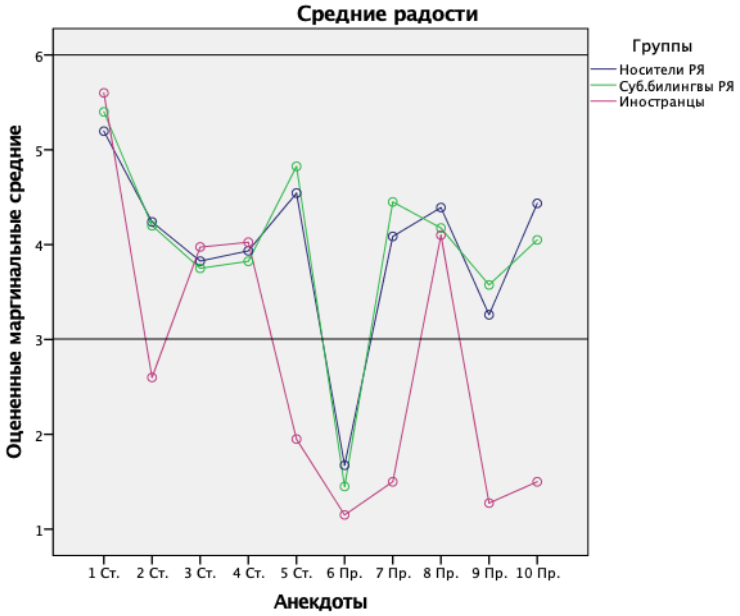
Выводы по дискриминантному анализу:

1. Группы носителей РЯ и субординативных билингвов близки друг другу по эмоциональным реакциям на русские анекдоты, когда как группа иностранцев отделена и не пересекается даже с группой субординативных билингвов.

2. Представителей групп носителей РЯ и иностранцев нельзя включить в другие группы, когда как двое респондентов из группы билингвов вполне подошли бы и в группу носителей РЯ.

На втором этапе исследования был проведен дисперсионный анализ ОЛМ-повторные изменения в SPSS, для обработки эксперимента с внутригрупповыми факторами по одинаковым измерениям (в нашем случае - повторяющихся эмоциональных оценок по каждому анекдоту). На рисунках 2-8 представлены графики оценок по базовым эмоциям для всех анекдотов.

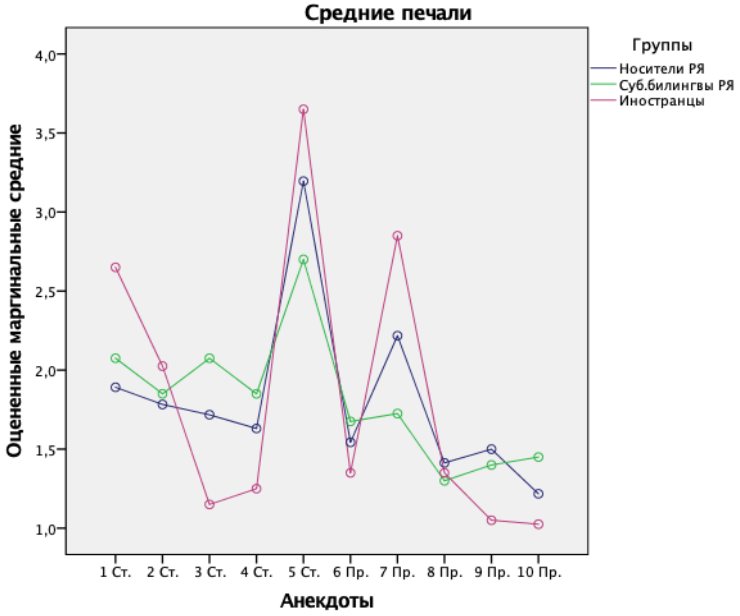
Рисунок 2.



По эмоции радости были получены практически идентичные графики для группы 1 и 2, что позволяет сделать вывод, что большинство анекдотов вызвало данную эмоциональную реакцию

(от 3 до 6 баллов). График оценок иностранцами демонстрирует высокий уровень восприятия анекдотов, основанных на универсальных энциклопедических компетенциях и стереотипах и гораздо более низкий при восприятии национальных прецедентных текстов, которые входят в коллективную память, составляя часть апперцепционной базы и когнитивный уровень ассоциативно-вербальной сети носителей языка, и употребление которых в качестве «чужого слова» является проявлением социо- и лингвистического опыта языковой личности (Денисова, 2020, с. 129-131).

Рисунок 3.



Схожие тенденции выраженности эмоций были получены в отношении эмоции печали (см. Рисунок 3).

Что касается эмоции отвращения, следует отметить довольно слабую реакцию со стороны иностранцев (не доходит до 3 баллов выраженности: см. Рисунок 4).

Рисунок 4.

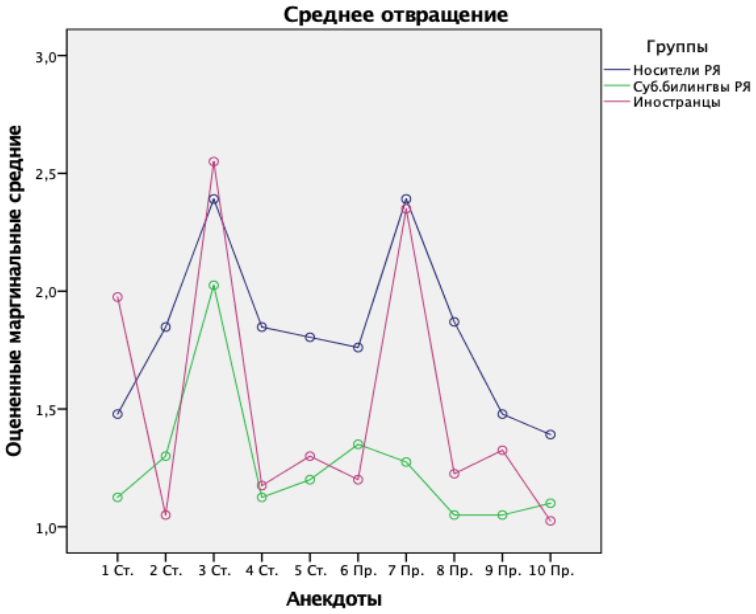
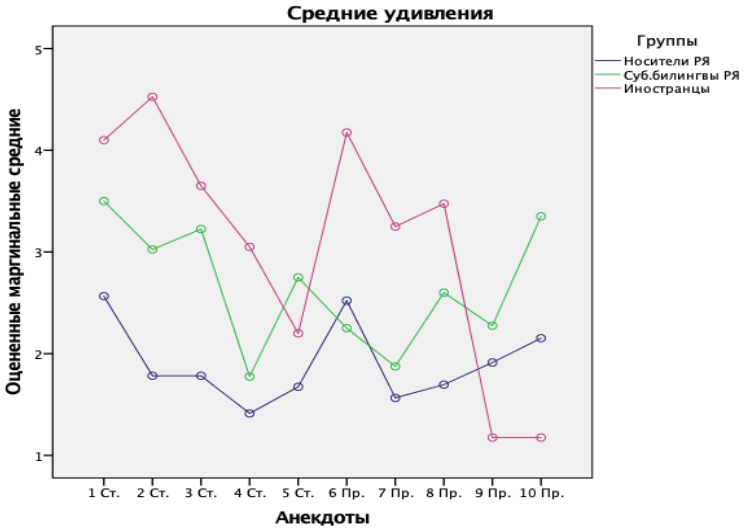
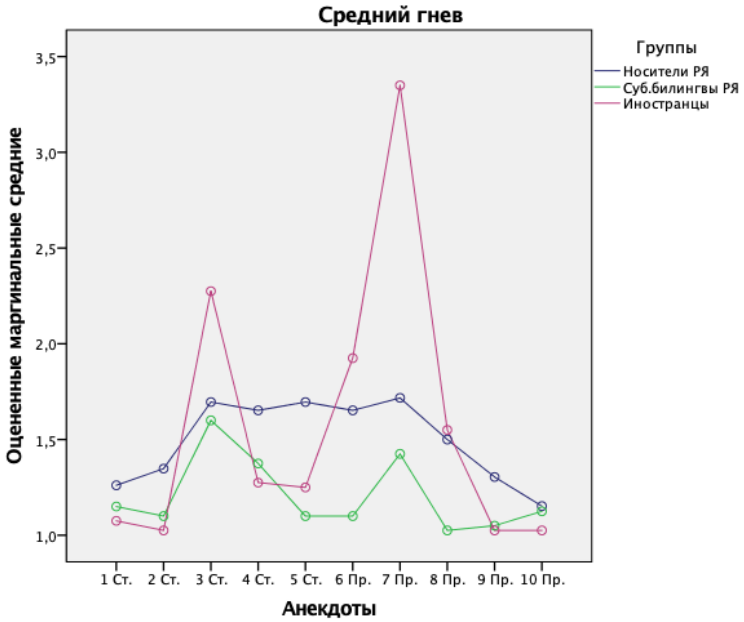


Рисунок 5.



Эмоция удивления как одна из составляющих юмористического эффекта играет важную роль в определении новизны идеи, ситуации и ее разрешения. Данные, представленные на Рис. 6, выявили слабую выраженность удивления у носителей русской лингвокультуры (ниже 3 баллов), в то время как у субординативных билингвов и иностранцев удивление выражено средне и высоко.

Рисунок 6.

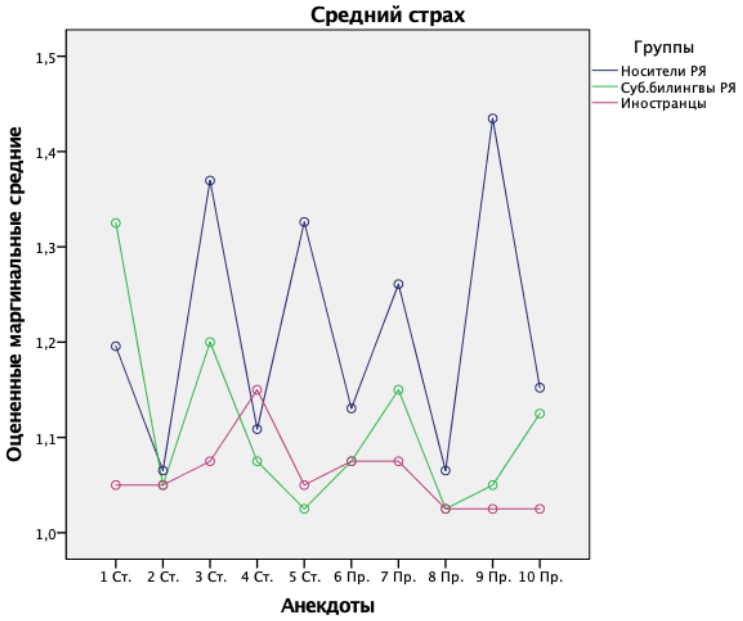


Эмоция гнева в нашем случае выражает триггерные моменты в анекдотах как реакцию на социально неприемлемое поведение и/или мировоззрение: на основе контент-анализа комментариев к анекдотам, один из представленных анекдотов [3] был расценен иностранцами как расистский про каннибализм в Африке, а

[3] «— Что значит выпить на троих по-африкански, знаете?
— Двое пьют, а третьим закусывают!»

другой [4] был понят как оскорбление членов семьи. Схожий паттерн оценок наблюдается у субординативных билингвов, однако следует констатировать, что колебания не превышают 2 баллов по шкале, т.е. выраженность очень слабая.

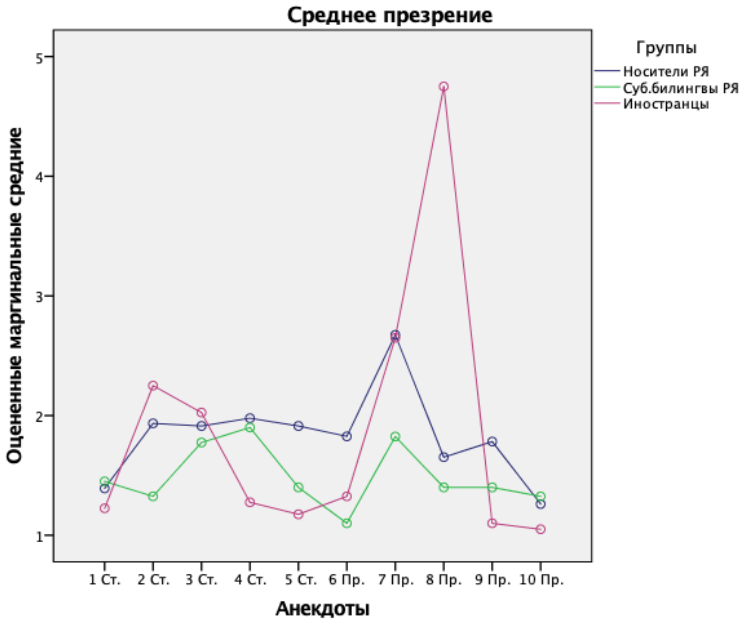
Рисунок 7.



Эмоция страха не превышает 1,5 значения, следовательно, данная амплитуда оценок позволяет заключить, что предложенные анекдоты не вызвали страха ни у одной из групп.

[4] «Живу как в сказке: жена - ведьма, теща - Баба Яга, брат - Соловей-разбойник, дети - черти. Только соседка - Василиса Прекрасная, и муж у нее - Иван Дурак».

Рисунок 8.



Эмоция презрения часто присутствует в юмористическом эффекте как чувство превосходства над другими и как осуждение: анекдот 8[5] максимально представлен по данной эмоции у группы иностранцев, которые стараются быть более толерантными и не объективизировать женщин в сексуальном плане.

Сравнение показателей группы носителей русской лингвокультуры и группы субординативных билингвов обнаружило минимальные различия в эмоциональных реакциях на анекдоты. Данный вывод был проверен по Т-критерию независимых выборок видимых на графиках различий по следующим эмоциям: отвращение, удивление, гнев, страх, презрение. Данные представлены в Таблице 2. Были получены надежные значимости различий только по удивлению в восприятии

---

[5] «К поручику Ржевскому обращается дама:
— Поручик, как Вы находите мою грудь?
— С трудом-с, мадам».

двух анекдотов[1, 6] (0,000) и по отвращению[2,3] (0,001) (составляет 5,7% различий). По остальным показателям значимость <0,05 присутствует, но с учетом поправки Бонферрони[7] значимость должна быть 0,001(1), чтобы можно было говорить о реальных различиях. Следовательно, позволительно констатировать схожесть эмоциональных реакций на представленные русские анекдоты у носителей русской лингвокультуры и субординативных билингвов.

Таблица 2.

Критерий для независимых выборок										
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий для равенства средних						
									95% доверительный интервал для разности	
		F	Знач.	T	ст.св.	Знач. (двухст.)	Ср. разн.	Ср.кв. ош. разн.	Нижняя	Верхняя
У2	Предпол. равн. дисп.	5,216	,025	-3,774	84	,000	-1,242	,329	-1,897	-,588

[6] «У одного человека испортился водопровод. Пришел к нему водопроводчик. А у хозяина дочка была - красавица. Она водопроводчику и шепнула: - Будет батя вина заморские наливать - не пей. Деньги будет сулить - не бери. А проси у него гвоздик ржавый... Так водопроводчик и сделал: починил водопровод, от вин, от денег отказался, гвоздик взял и ушел. А хозяин дочку обнял и говорит: - Молодец, Анечка! Здорово мы его провели!».

[7] «При поправке Бонферрони полученная значимость делится на количество попарных сравнений для уменьшения ложноположительных результатов».

	Не предпол. равн. дисп.			-3,692	70,245	,000	-1,242	,336	-1,913	-,571
У3	Предпол. равн. дисп.	6,103	,016	-4,763	84	,000	-1,442	,303	-2,045	-,840
	Не предпол. равн. дисп.			-4,689	74,396	,000	-1,442	,308	-2,055	-,830
О7	Предпол. равн. дисп.	15,718	,000	3,372	84	,001	1,116	,331	,458	1,775
	Не предпол. равн. дисп.			3,457	80,241	,001	1,116	,323	,474	1,759
О8	Предпол. равн. дисп.	36,057	,000	3,157	84	,002	,820	,260	,303	1,336
	Не предпол. равн. дисп.			3,370	48,951	,001	,820	,243	,331	1,308

Для полноты анализа был проведен поиск различий по Т-критерию независимых выборок для групп 1 и 3 (Таблица 3), и групп 2 и 3 (Таблица 5).

Таблица 3.

Критерий для независимых выборок										
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий для равенства средних						
									95% доверительный интервал для разности	
		F	Знач.	т	ст.св.	Знач. (двухст.)	Ср. разн.	Ср.кв. ош. разн.	Нижняя	Верхняя
У1	Предпол. равн. дисп.	4,696	,033	-4,339	84	,000	-1,535	,354	-2,238	-,831
	Не предпол. равн. дисп.			-4,408	83,370	,000	-1,535	,348	-2,227	-,842
Р2	Предпол. равн. дисп.	1,354	,248	5,460	84	,000	1,639	,300	1,042	2,236
	Не предпол. равн. дисп.			5,526	83,920	,000	1,639	,297	1,049	2,229
О2	Предпол. равн. дисп.	39,736	,000	3,455	84	,001	,798	,231	,339	1,257
	Не предпол. равн. дисп.			3,696	47,409	,001	,798	,216	,364	1,232
У2	Предпол. равн. дисп.	1,612	,208	-9,375	84	,000	-2,742	,293	-3,324	-2,161
	Не предпол. равн. дисп.			-9,301	79,001	,000	-2,742	,295	-3,329	-2,156
У3	Предпол. равн. дисп.	13,424	,000	-5,760	84	,000	-1,867	,324	-2,512	-1,223
	Не предпол. равн. дисп.			-5,628	69,344	,000	-1,867	,332	-2,529	-1,206
У4	Предпол. равн. дисп.	8,862	,004	-6,527	84	,000	-1,637	,251	-2,136	-1,138

	Не предпол. равн. дисп.			-6,358	67,091	,000	-1,637	,257	-2,151	-1,123
Р5	Предпол. равн. дисп.	4,715	,033	6,211	84	,000	2,593	,418	1,763	3,424
	Не предпол. равн. дисп.			6,338	82,181	,000	2,593	,409	1,779	3,407
У6	Предпол. равн. дисп.	5,541	,021	-4,320	84	,000	-1,653	,383	-2,414	-,892
	Не предпол. равн. дисп.			-4,363	84,000	,000	-1,653	,379	-2,407	-,900
Р7	Предпол. равн. дисп.	9,712	,003	8,006	84	,000	2,587	,323	1,944	3,230
	Не предпол. равн. дисп.			8,227	78,875	,000	2,587	,314	1,961	3,213
У7	Предпол. равн. дисп.	,888	,349	-6,019	84	,000	-1,685	,280	-2,241	-1,128
	Не предпол. равн. дисп.			-6,006	81,594	,000	-1,685	,281	-2,243	-1,127
Г7	Предпол. равн. дисп.	1,450	,232	-5,016	84	,000	-1,633	,326	-2,280	-,985
	Не предпол. равн. дисп.			-5,020	82,652	,000	-1,633	,325	-2,279	-,986
У8	Предпол. равн. дисп.	6,347	,014	-6,207	84	,000	-1,779	,287	-2,349	-1,209
	Не предпол. равн. дисп.			-6,049	67,474	,000	-1,779	,294	-2,366	-1,192
Пр8	Предпол. равн. дисп.	11,057	,001	-8,896	84	,000	-3,098	,348	-3,790	-2,405
	Не предпол. равн. дисп.			-8,639	64,843	,000	-3,098	,359	-3,814	-2,382
Р9	Предпол. равн. дисп.	40,605	,000	7,250	84	,000	1,986	,274	1,441	2,531

	Не предпол. равн. дисп.			7,652	58,284	,000	1,986	,260	1,466	2,505
P10	Предпол. равн. дисп.	7,860	,006	9,984	84	,000	2,935	,294	2,350	3,519
	Не предпол. равн. дисп.			10,290	77,111	,000	2,935	,285	2,367	3,503

По результатам сравнения средних между группами носителей русского языка и иностранцами очевидны значимые различия по эмоциям: радости, отвращения, удивления, гнева, презрения (при учете поправки Бонферрони). Это составляет 20% различий между группами. Важно отметить, что различия обнаружились в большей части по эмоциям радости и удивления, которые свидетельствуют о том, что восприятие анекдота соответствует механизму юмористического эффекта (возникновение эмоций радости и удивления). У иностранцев эмоция радости выражена ниже, чем у носителей русской лингвокультуры, когда как удивление выражено значительно выше.

Особое внимание обращают на себя два анекдота (Таблица 4), по которым различия оказались максимальными: это анекдоты 2 [(4)] и 7и [(2)], которые не вызвали эмоциональной реакции у иностранцев. По эмоции отвращения наблюдается разницу в 0,8 баллов и при этом достаточно низкую оценку не выше двух баллов, что свидетельствует о слабой интенсивности эмоции. Полученные данные выявили, что эмоция гнева в группе иностранцев присутствует и выражена средне, тогда как у русских она почти не проявилась. При помощи контент-анализа ответов иностранцев на вопрос, как они поняли смысл анекдота, было выявлено, что респонденты оценивали ситуацию измены жене с соседкой (в анекдоте жена-ведьма, а соседка – Василиса Прекрасная), а также усмотрели оскорбление членов семьи и соседа, поскольку их называют Бабой-Ягой, ведьмой, чертями, дураком (отсутствие энциклопедических компетенций, позволяющих улавливать отсылку к прецедентным текстам).

Таблица 4.

Анекдот	Группы	Радость	Удивление	Отвращение	Гнев
2	1	4,24	1,78	1,85	-
	3	2,6	4,53	1,05	-
7	1	4,09	1,57	-	1,72
	3	1,5	3,25	-	3,35

Таблица 5.

Критерий для независимых выборок										
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий для равенства средних						
									95% доверительный интервал для разности	
		F	Знач.	т	ст.св.	Знач. (двухст.)	Ср. разн.	Ср.кв. ош. разн.	Нижняя	Верхняя
О1	Предпол. равн. дисп.	9,787	,002	-5,099	78	,000	-,850	,167	-1,182	-,518
	Не предпол. равн. дисп.			-5,099	73,599	,000	-,850	,167	-1,182	-,518
Р2	Предпол. равн. дисп.	3,578	,062	4,876	78	,000	1,600	,328	,947	2,253
	Не предпол. равн. дисп.			4,876	72,822	,000	1,600	,328	,946	2,254
У2	Предпол. равн. дисп.	1,346	,249	-4,179	78	,000	-1,500	,359	-2,215	-,785
	Не предпол. равн. дисп.			-4,179	74,883	,000	-1,500	,359	-2,215	-,785
Пр2	Предпол. равн. дисп.	,919	,341	-5,757	78	,000	-,925	,161	-1,245	-,605

	Не предпол. равн. дисп.			-5,757	75,884	,000	-,925	,161	-1,245	-,605
П3	Предпол. равн. дисп.	22,269	,000	4,088	78	,000	,925	,226	,475	1,375
	Не предпол. равн. дисп.			4,088	58,780	,000	,925	,226	,472	1,378
У4	Предпол. равн. дисп.	3,017	,086	-4,783	78	,000	-1,275	,267	-1,806	-,744
	Не предпол. равн. дисп.			-4,783	70,213	,000	-1,275	,267	-1,807	-,743
Р5	Предпол. равн. дисп.	2,090	,152	7,460	78	,000	2,875	,385	2,108	3,642
	Не предпол. равн. дисп.			7,460	76,887	,000	2,875	,385	2,108	3,642
У6	Предпол. равн. дисп.	,007	,934	-5,743	78	,000	-1,925	,335	-2,592	-1,258
	Не предпол. равн. дисп.			-5,743	75,442	,000	-1,925	,335	-2,593	-1,257
Г6	Предпол. равн. дисп.	8,471	,005	-4,785	78	,000	-,825	,172	-1,168	-,482
	Не предпол. равн. дисп.			-4,785	70,456	,000	-,825	,172	-1,169	-,481
Р7	Предпол. равн. дисп.	26,486	,000	8,160	78	,000	2,950	,362	2,230	3,670
	Не предпол. равн. дисп.			8,160	62,901	,000	2,950	,362	2,228	3,672
У7	Предпол. равн. дисп.	,090	,765	-4,496	78	,000	-1,375	,306	-1,984	-,766
	Не предпол. равн. дисп.			-4,496	77,569	,000	-1,375	,306	-1,984	-,766
Г7	Предпол. равн. дисп.	8,910	,004	-6,274	78	,000	-1,925	,307	-2,536	-1,314
	Не предпол. равн. дисп.			-6,274	75,391	,000	-1,925	,307	-2,536	-1,314

Пр8	Предпол. равн. дисп.	23,209	,000	-9,887	78	,000	-3,350	,339	-4,025	-2,675
	Не предпол. равн. дисп.			-9,887	54,977	,000	-3,350	,339	-4,029	-2,671
Р9	Предпол. равн. дисп.	35,379	,000	7,914	78	,000	2,300	,291	1,721	2,879
	Не предпол. равн. дисп.			7,914	48,127	,000	2,300	,291	1,716	2,884
У9	Предпол. равн. дисп.	53,385	,000	3,937	78	,000	1,100	,279	,544	1,656
	Не предпол. равн. дисп.			3,937	53,578	,000	1,100	,279	,540	1,660
Р10	Предпол. равн. дисп.	28,127	,000	6,886	78	,000	2,550	,370	1,813	3,287
	Не предпол. равн. дисп.			6,886	56,040	,000	2,550	,370	1,808	3,292
У10	Предпол. равн. дисп.	86,634	,000	6,994	78	,000	2,175	,311	1,556	2,794
	Не предпол. равн. дисп.			6,994	45,556	,000	2,175	,311	1,549	2,801

Результаты сравнения группы 2 (субординативные билингвы) с группой 3 (иностранцы) обнаруживают значимые различия по эмоциям: радости, печали, отвращения, удивления, гнева, презрения (при учете поправки Бонферрони). Мы видим, что различия обнаружились в большей части по эмоциям радости и удивления. Это составляет 24% различий между группами.

Четыре из предложенных респондентам анекдотов (Таблица 6) обнаружили различия сразу по нескольким эмоциям. У иностранцев эмоция радости оказалась выраженной слабее, чем у субординативных билингвов, а удивление - значительно выше в двух случаях (анекдоты 2 и 7).

Таблица 6.

Анекдот	Группы	Радость	Удивление	Презрение	Гнев
2	2	4,18	3	1,33	-
	3	2,6	4,53	2,25	-
7	2	4,45	1,88	-	1,43
	3	1,5	3,25	-	3,35
9	2	2,58	2,28	-	-
	3	1,28	1,18	-	-
10	2	4,05	3,35	-	-
	3	1,5	1,18	-	-

Полученные данные демонстрируют, что радость выражена на среднем уровне (в меньшей степени для анекдота 9([8])) в выборке субординативных билингвов (группа 2), в то время как в группе иностранцев эта эмоция отсутствует. Удивление как реакция на анекдоты 9 и 10 ([9]) выражено больше у второй группы респондентов, чем у иностранцев, но чуть ниже среднего, в то время как у иностранцев оно не выражено совсем (как и радость). При восприятии анекдота 2(4) эмоция презрения более выражена у иностранцев, а при восприятии анекдота 7(2) выражена эмоция гнева, но поскольку средние значения не превышают серединного порога, следует констатировать, что эта эмоциональная реакция не является доминирующей.

Выводы по дисперсионному анализу ОЛМ-повторные изменения:

1. межгрупповые различия носителей русской лингвокультуры и субординативных билингвов составляют 5,7%, что указывает на почти полную идентичность эмоциональных реакций на русские анекдоты у обеих групп;

---

[8] « – Петька, ты почему не отдал мне честь?
– Виноват, Василий Иванович, должно быть, уснул.
– Ну, слава богу, а то я подумал, что ты меня не уважаешь!».

[9] «Приходит Иван-дурак к Бабе Яге и говорит: «Украл у меня Кощей Бессмертный Василису Прекрасную, укажи дорогу как до него добраться». Баба Яга и говорит: «Вот тебе волшебный клубок, выйдешь на дорогу, кинешь его на тротуар... Вот куда тебя дворник пошлет, туда и иди!».

2. межгрупповые различия носителей русской лингвокультуры и иностранцев составляют 20% по основным базовым эмоциям, что свидетельствует о возникновении юмористического эффекта;

3. межгрупповые различия субординативных билингвов, носителей русской лингвокультуры и иностранцев составляют 24% также по радости и удивлению. В данном случае интересен тот факт, что различия в эмоции радости были по трем прецедентным анекдотам и одному стереотипному, в которых субординативные билингвы оказались более успешными в понимании, из чего следует вывод, что стереотипные анекдоты, переведенные на иностранный язык, оказываются проще в понимании, чем прецедентные юмористические тексты, которые, в свою очередь, лучше понимаются субординативными билингвами, нежели иностранцами.

Заключение

Проведенное экспериментальное исследование особенностей восприятии анекдотов позволило сделать следующие выводы:

1. при восприятии комической ситуации реакция респондентов анекдота на языке оригинала отличается большей степенью эмоциональности в сравнении с реакцией на анекдот в переводе;

2. адекватная реакция на анекдот предполагает наличие пресуппозиционных знаний у реципиента, характер которых влияет на процесс восприятия и понимания комического, содержащего национально-культурную концептосферу;

3. в случае отсутствия пресуппозиционных знаний степень эмоциональности восприятия у реципиента анекдота снижается, поскольку для понимания комической ситуации становится необходима процедура логического анализа;

4. языковая компетенция проявляется в знании определенного набора текстов, которые получили название «прецедентных» и определяются как готовые интеллектуально-эмоциональные блоки (стереотипы, образцы и т.д.), использующиеся в качестве инструмента для облегчения и ускорения осуществляемого языковой личностью переключения из фактологического контекста мысли в ментальный и обратно;

5. при полной передаче содержательного плана при дословном переводе юмористический эффект теряется в случае, когда анекдот базируется на национальных прецедентных текстах и феноменах.

Литература

1. Апресян Ю.Д., Лексическая семантика. Синонимичные средства языка. – М.: Наука, 1974.
2. Арнольд И.В., Стилистика современного английского языка: (Стилистика декодирования): Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» – Просвещение, 1990.
3. Бенвенист Э., Общая лингвистика. – Благовещенск: РИО БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 1998.
4. Борботько В.Г., Игровое начало в деятельности языкового сознания //Этнокультурная специфика языкового сознания. – М.: Институт языкознания РАН, 1996. – С. 40-54.
5. Вежбицкая А., Русские культурные скрипты и их отражение в языке // Ключевые идеи русской языковой картины мира. – М., 2005. – С. 389-423.
6. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.,1996.
7. Выготский Л. С., Мышление и речь. Изд. 5, испр. — Издательство «Лабиринт», М., 1999.
8. Гальскова Н.Д., Гез Н.И., Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
9. Гудков Д.Б., Прецедентное имя и проблемы прецедентности. – 1999. – 152 с.;
10. Денисова Г.В., Социокультурные стереотипы в межкультурной коммуникации // Вестник Московского университета. Серия 18: Социология и политология. – 2020. – № 3(26). – С. 127-148.
11. Залевская А.А., Вопросы теории и практики межкультурных исследований // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М.: Ин-т языкозн. РАН, 1996.
12. Зализняк А., Левонтина И., Шмелев А. Константы и переменные русской языковой картины мира. – М.: Языки славянской культуры, 2012.
13. Козинцев А. Г., Человек и смех. – Издательство Алетейя, 2007.
14. Красных В.В., «Свой» среди «чужих»: миф или реальность?», 2003.

15. Красных В.В., Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. – М.: Гнозис, 2002.
16. Кулинич М. А., Лингвокультурология юмора (на материале английского языка). – Изд-во СГПУ, 2004.
17. Леонтьев А.А., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Национально-культурная специфика речевого поведения. – М.: Наука, 1977.
18. Лихачев Д.С., Концептосфера русского языка // Изв. РАН – СЛЯ. – 1993. – №1. – С. 3-9.
19. Лотман Ю.М., О русской литературе: статьи и исследования: 1958-1993, история русской прозы, теория литературы. – СПб.: Искусство, 1997.
20. Лотман Ю.М., Семиосфера. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. – СПб: Искусство-СПб., 2001.
21. Малюга Е.Н. Функции юмора в англоязычном экономическом дискурсе // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 2020. – № 6.– С. 31-43.
22. Минский М., Остроумие и логика коллективного бессознательного // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка, 1988. – С. 44-58.
23. Мусийчук М. В. Коммуникативный механизм юмора через призму приема остроумия «ирония» // Гуманитарные науки в Сибири. Новосибирск, 2008. – С. 136-143.
24. Мусийчук М. В. Нерасторжимость знаковости и социальности в индивидуальном и общественном сознании как аксиологический механизм юмора // Вестник Новосиб. гос. ун-та. Серия: Философия. 2009. – Т. 1(2). – С. 31–35.
25. Мусийчук М.В., Когнитивные механизмы юмора в структуре комического. – Новосибирск: Новосибирский государственный университет, 2010. – С. 176-189.
26. Савельев С.В., Киселева Н.С., Стребкова Ж.В. Метафорическая номинация в терминосистеме атомной энергетики (на материале английского языка): Опыт корпусного и когнитивного описания // Вопросы прикладной лингвистики. – 2021. – № 41. – С. 26-46.
27. Степанов Ю.С., Язык и метод. К современной философии языка. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998.

28. Тарасов Е.Ф., Актуальные проблемы анализа языкового сознания // Языковое сознание и образ мира: сб. ст.. – М.: РАН, 2000. – С. 24-32.
29. Ушакова Т.Н., Языковое сознание и принципы его исследования, – 2000.
30. Фрейд З., Остроумие и его отношение к бессознательному. – СПб. – М.: Университетская книга, 1997.
31. Böttger H., Költzsch D. Neural foundations of creativity in foreign language acquisition // Training, Language and Culture. – 2019. - №3(2). – Pp. 8-21. doi: 10.29366/2019tlc.3.2.1
32. Denisova G., Redkina E., Zalizniak A., Developing Secondary Language Identity in the Context of Professional Communication // Psychology in Russia: State of Art. – 2019. – №1(12). – P. 20-29.
33. Eco U. I limiti dell'interpretazione. – Milano: Bompiani, 1999.
34. Gebert L., Immagine linguistica del mondo e carattere nazionale nella lingua. A proposito di alcune recenti pubblicazioni // «Studi Slavistici», 2006. – № 3. – P. 34-56.
35. Hutcheon L. Irony's Edge. The Theory and Politics of Irony. – New York-London: Routledge, 1994.
36. Malyuga E. Exploiting the potential of ICT: assessment of students' knowledge // 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2016. Conference proceedings. 2016. С. 319-326. DOI: 10.5593/SGEMSOCIAL2016/B13/S03.042
37. Piotrovskaya L. A., Trushchelev P. N. Communicating recipient's emotions: Text-triggered interest // Training, Language and Culture. – 2022. – №6(1). – Pp. 60-74. doi: 10.22363/2521-442X-2022-6-1-60-74
38. Powell C., Humor in Society: Resistance and Control. — London, 1988.
39. Tajfel H., Social Stereotypes and Social groups // J.C. Turner, H. Giles (eds.) Intergroup behaviour. Oxford: Basil Blackwell, 1981. – Pp. 144-167.
40. Wierzbicka A. Semantics, culture, and cognition: Universal human concepts in culture-specific configurations. – Oxford University Press on Demand, 1992.
41. Willibald Ruch. Explorations of a Personality Characteristic. De Gruyter Mouton. 1998. – Pp. 159–178.

References

Apresyan, Yu.D. (1974). *Lexical semantics. Synonymous means of language.* M.: Nauka.

Arnold, I.V. (1990). *Stylistics of modern English: (Decoding style).* Moscow: Prosveshcheniye.

Benveniste, E. (1998). *General linguistics.* Blagoveshchensk: I.A. Baudouin de Courtenay RIO BGK.

Borbotko, V.G. (1996). Playful beginning in the activity of linguistic consciousness. In *Ethnocultural specifics of linguistic consciousness, (pp.* 40-54). M .: Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences.

Denisova, G., Redkina, E., & Zalizniak, A. (2019). Developing Secondary Language Identity in the Context of Professional Communication. *Psychology in Russia: State of Art, 1*(12), 20-29.

Denisova, G.V. (2020). Sociocultural stereotypes in intercultural communication. *Moscow University Bulletin. Series 18: Sociology and Political Science, 3* (26), 127-148.

Eco, U. (1999). *I limiti dell'interpretazione.* Milano: Bompiani.

Freud, Z. (1997). *Wit and its relation to the unconscious.* SPb.-M.: Universitetskaya kniga.

Galskova, N.D., & Gez, N.I., (2004). *Theory of teaching foreign languages: Linguodidactics and methodology.* M.: Publishing Center "Academy".

Gebert, L. (2006). Immagine linguistica del mondo e carattere nazionale nella lingua. A proposito di alcune recenti pubblicazioni. *«Studi Slavistici», 3,* 34-56.

Gudkov, D.B., (1999). *Precedent name and problems of precedence.* Moscow.

Hutcheon, L. (1994). *Irony's Edge. The Theory and Politics of Irony.* New York-London: Routledge.

Kozintsev, A. G. (2007). *Man and laughter.* Aletheya Publishing House.

Krasnykh, V.V. (2002). *Ethnopsycholinguistics and linguoculturology*. M.: Gnosis.

Krasnykh, V.V., (2003). *"Insider" among "strangers": myth or reality?"* Moscow: Gnosis.

Kulinich, M.A. (2004). *Lingvoculturology of humor (on the material of the English language)*. Publishing house of SSPU.

Leontiev, A.A., Sorokin, Yu.A., & Tarasov, E.F. (1977). *National and cultural specifics of speech behavior.* M.: Nauka.

Likhachev, D.S. (1993). Conceptosphere of the Russian language. *Izvestiya RAS – SLA, 1*, 3-9.

Lotman, Yu.M. (1997). *On Russian literature: articles and research: 1958-1993, history of Russian prose, theory of literature.* St. Petersburg: Art.

Lotman, Yu.M. (2001). *Semiosphere. Culture and Explosion. Inside the thinking worlds.* St. Petersburg: Art-SPb.

Malyuga, E. (2016). Exploiting the potential of ICT: assessment of students' knowledge. *SGEM2016 Proceedings, 1*(3), 319-326.

Malyuga, E.N. (2020). Funktsii iumora v angloiazychnom ekonomicheskom diskurse [Functions of humor in the English-language economic discourse]. *Moscow University Philology Bulletin, 6,* 31-43.

Minsky, M. (1988). Wit and logic of the collective unconscious. In *New trends in foreign linguistics, XXIII. Cognitive aspects of language,* (pp. 44-58). Moscow.

Musiychuk, M. V. (2008). The communicative mechanism of humor through the prism of the reception of wit "irony". In *Humanitarian sciences in Siberia* (pp. 136-143). Novosibirsk.

Musiychuk, M.V. (2009). Indissolubility of signs and sociality in individual and social consciousness as an axiological mechanism of humor. *Bulletin of Novosibirsk state university. Series: Philosophy, 1*(2), 31–35.

Musiychuk, M.V. (2010). Cognitive mechanisms of humor in the structure of the comic. *Bulletin of Novosibirsk state university. Series: Philosophy, 8*(2), 176-189.

Piotrovskaya, L. A., & Trushchelev, P. N. (2022). Communicating recipient's emotions: Text-triggered interest. *Training, Language and Culture, 6*(1), 60-74. doi: 10.22363/2521-442X-2022-6-1-60-74

Powell, C. (1988). *Humor in Society: Resistance and Control.* London.

Saveliev, S.V., Kiseleva, N.S. & Strebkova, Zh.V. (2021). A cognitive and corpus perspective of metaphorical nomination in english nuclear terminology. *Issues of Applied Linguistics, 41*, 26-46.

Stepanov, Yu.S. (1998). *Language and method. Toward a modern philosophy of language.* M.: School "Languages of Russian Culture".

Tajfel, H. (1981). Social Stereotypes and Social groups. In J.C. Turner, H. Giles (eds.), *Intergroup behaviour* (pp. 144-167). Oxford: Basil Blackwell.

Tarasov, E.F. (2000). Actual problems of the analysis of linguistic consciousness. *Linguistic consciousness and the image of the world, (pp. 24-32)*. M.: RAN.

Ushakova, T.N., (2000). *Linguistic consciousness and principles of its research*. Moscow.

Vezhbitskaya, A. (2005). Russian cultural scripts and their reflection in the language. In *Key ideas of the Russian language picture of the world*, (pp. 389-423). Moscow.

Vezhbitskaya, A., (1996). *Language. Culture. Cognition*. - Moscow.

Vygotsky, L.S. (1999). *Thinking and speech.* Publishing house "Labyrinth", Moscow.

Wierzbicka, A. (1992). *Semantics, culture, and cognition: Universal human concepts in culture-specific configurations.* Oxford University Press on Demand.

Willibald, R. (1998). *Explorations of a Personality Characteristic.* De Gruyter Mouton.

Zalevskaya, A.A., (1996). Questions of the theory and practice of intercultural research. In *Ethnocultural specifics of linguistic consciousness*. M .: Institute of Linguistics. RAN.

Zaliznyak, A., Levontina, I., & Shmelev, A. (2012). *Constants and variables of the Russian language picture of the world.* M.: Languages of Slavic culture.

Böttger, H., & Költzsch, D. (2019). Neural foundations of creativity in foreign language acquisition. *Training, Language and Culture, 3*(2), 8-21. doi: 10.29366/2019tlc.3.2.1

УДК 81-139
https://doi.org/10.25076/vpl.46.03
С. Д. Пивкин
Российская таможенная академия

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ СУФФИКСАЛЬНОЙ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ - *-IZE/-ISE* В СОВРЕМЕННОМ ДИСКУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Цель работы – провести анализ употребления одной из наиболее продуктивных суффиксальных моделей в современном английском языке. В статье рассматривается характерные признаки словообразовательной модели с использованием суффикса -ize/-ise в английском языке в целом и особенности словообразовательного моделирования указанным способом как в формально-содержательном, так и структурно-функциональном планах, в частности.

В работе также изучается словарный состав, образованный на основе данной словообразовательной модели в сравнительно-историческом плане, его специфика и взаимодействие с другими языковыми системами в хронологическом срезе, культурологические и другие специфические особенности его использования в современном дискурсе с учетом социальной и профессионально ориентированной дифференциации английского языка на современном этапе его развития, что является актуальным и имеет практическое применение.

В исследовании использовались следующие методы: компонентного и контекстуального анализов, этимологический и сравнительно-исторический. Все перечисленные методы исследования позволили проанализировать указанный словообразовательный механизм и результаты его продуцирования новообразований в лексике современного английского языка.

В процессе работы была выявлена устойчивая тенденция в словарном составе английского языка, направленная на его обогащение новообразованиями на основе словообразовательной модели -ize/-ise, которые нашли широкое применение в современном дискурсе английского языка. Хронологически прослежена эволюция формирования исследуемой суффиксальной

модели, используемой в словообразовательном механизме с целью пополнения словарного запаса английского языка. Получены также результаты дифференциации корпусной лексики в зависимости от использования новообразований на основе суффикса -ize/-ise в социально обусловленном и профессионально значимом дискурсе современного английского языка с учетом культурологического фактора.

В результате проделанной работы проанализирован ценный практический материал, который можно использовать в учебных целях, а также для дальнейшего исследования словообразовательной модели с использованием суффикса -ize/-ise в современном английском языке.

Ключевые слова: суффикс; коннотативный ряд; дискурс; словообразование

UDC 81-139
https://doi.org/10.25076/vpl.46.03

S. D. Pivkin
Russian Customs Academy

FEATURING THE USE OF THE -IZE/-ISE SUFFIX WORD-FORMATION MODEL IN THE MODERN MULTIDIMENSIONAL DISCOURSE AS REFERRED TO THE ENGLISH LANGUAGE

The purpose of the work is to analyze the use of one of the most productive suffix models in modern English. Under study are the characteristic features of the word-formation model using the suffix -ize/-ise in the English language as a whole and the features of this word-formation modeling both in formal-content and structural-functional terms, in particular.

The paper suggests further studies of the vocabulary formed on the basis of the above word-formation model in comparative historical terms, its specificity and interaction with other language systems in chronological terms, cultural and other specific features of its use in the modern discourse. In doing so it also takes into account the social and professionally oriented differentiation of the English language at the present stage of its development, which is relevant and has a practical application.

Used in the study are the following methods: component and contextual analysis, etymological and comparative historical. All the above research methods made it possible to analyze the specified word-formation mechanism and the results of its producing reshaped words in the vocabulary of modern English.

In the course of the work, a steady trend in the vocabulary of the English language was marked, aimed to enrich it with new formations based on the word-formation model -ize/-ise, which have found a wide application in the modern discourse of the English language. Chronologically, the evolution of the formation of the suffix model under study is further footmarked, which is used in the word-formation mechanism in order to replenish the vocabulary of the English language. This results in a differentiation of the corpus vocabulary depending on the use of reformed words with the suffix -ize/-ise in the socially conditioned and professionally significant discourse of the modern English language, with the cultural factor taken into account.

As a result of the work done, the valuable practical material has been analyzed, which can be used for educational purposes, as well as for further research of the word-formation model using the suffix -ize /-ise in modern English.

Keywords: suffix; connotative array; discourse; word formation

Введение

Словообразование явилось предметом исследования многих видных ученых (Арутюнова, 1993; Кубрякова, 1965; Волоцкая, 1966; Пономарева, 1984), которые выступали за выделение его в отдельную дисциплину со своими собственными понятиями и закономерностями, что способствовало дальнейшему изучению словообразовательной системы в синхронном и диахронном, статическом и динамическом аспектах. Это значительно обогатило наши знания об особенностях и характерных признаках словообразовательной системы в целом и закономерностях словообразовательного моделирования как в формально-содержательном, так и структурно-функциональном планах, в частности.

Вместе с тем дальнейшее изучение характеристик отдельных словообразовательных моделей английского языка в сравнительно-историческом разрезе, их специфики и взаимодействия с другими

лексическими группами и языковыми системами, а также выявление особенностей использования новообразований, возникших в современном английском дискурсе на основе суффикса -ize/-ise, с учетом социальной и профессионально ориентированной дифференциации языка представляется актуальным и требует дальнейшего кропотливого исследования (Ivanova, 2017, Sokolova, 2020, Malyuga & McCarthy, 2020).

Учитывая актуальность исследования, автор статьи ставит проблему экспериментального обоснования тенденции в словарном составе современного английского языка, заключающейся в генерировании новообразований на основе продуктивного суффикса -ize/-ise, которые нашли широкое применение в современном дискурсе английского языка.

Научная новизна заключается в дальнейшем исследовании специфики словообразовательной модели *-ize/-ise* в английском языке в сравнительно-историческом, формально-содержательном и функциональном разрезах, а также углубленном изучении характерных особенностей новообразований на основе глагольного суффикса *-ize/-ise,* нашедших разнообразное применение в современном дискурсе английского языка.

Цель работы – изучить способы образования, основные области и варианты употребления одной из наиболее продуктивных суффиксальных моделей в современном английском языке. Отсюда вытекает задача провести анализ образования и областей применения словообразовательной модели на основе суффикса -ize/-ise в современном дискурсе английского языка.

Хотя данная проблема неоднократно затрагивалась исследователями в прошлом, ее рассмотрение с учетом текущих тенденций в современном дискурсе представляется важным, учитывая стремление словарного состава английского языка к дальнейшему развитию в плане его пополнения новообразованиями, отражающими реалии окружающей действительности.

Словообразование является тем механизмом, который способствует не только пополнению словарного запаса языка в известной мере, но и меняет некоторые тенденции в языке, направленные на придание ему необходимой гибкости в современном широко представленном дискурсе (Khramchenko,

2019). В английском языке одним из способов выйти за рамки жестких исторически сложившихся словообразовательных моделей является использование суффиксальной словообразовательной модели, в частности, с помощью суффикса -ize/ise.

Однако можно утверждать, что эта словообразовательная модель сложилась достаточно давно и имеет долгую историю адаптации к языковой системе, которая состоит в том, что прежде частотность использования данной модели была не такой интенсивной, как в современную эпоху, в которой многие процессы протекают стремительно, и это обстоятельство требует от языковой системы адаптации к многократно ускорившимся темпам развития общества, включая изменения в социально-экономическом и научно-техническом развитии современного общества, которые естественным образом нашли отражение в языковой системе.

Материалы и методы

Материалами исследования явились результаты поисковой деятельности, полученные путем анализа толковых словарей (Collins English Dictionary, 2014; Honby, 1982) и этимологических словарей (Маковский, 1999; Klein, 1966; Weekley, 1967), а также различных справочных источников, доступных в сетевых ресурсах. Использовались следующие методы исследования: компонентного и контекстуального анализов, этимологический и сравнительно-исторический. Компонентный анализ позволил проследить за тем, как именная основа рассматриваемых в работе лексических единиц показала свою гибкость в сочетаемости с словообразовательным суффиксом *-ize/-ise,* который в процессе эволюции современного английского языка в течение длительного времени служил средством вербализации исходной единицы с обозначением некого действия в соответствующей области знания или какой-либо иной сфере ее применения. Соответственно, этимологический и сравнительно-исторический методы исследования сделали возможным вернуться к тем механизмам словообразования, которые еще на раннем этапе развития языковой системы английского языка показали себя жизнеспособными в продуцировании новой лексики в этом языке, имея в виду ссылку на классические языки как праоснову в формировании современных знаний об окружающей нас действительности с ее солидным понятийным аппаратом. Контекстуальный анализ

результатов словообразовательного процесса с использованием суффикса *-ize/-ise* позволил исследовать семантическое ядро и периферийную область новообразования и сделать на этом основании соответствующие выводы.

Результаты и обсуждение

Обратимся к этимологии суффиксальной модели на основе *-ize/-ise*. Как словообразовательная модель она использовалась в среднеанглийском в форме *-isen*, которая, соответственно, происходит от древнеанглийского *-iser/-izer*. Последняя ведет свое происхождение от латинского *-izare* и греческого *-izein*, которые использовались для образования глагола, производного от соответствующего существительного или прилагательного.

Вариативность в написании суффикса *-ize* и *-ise* возникла еще в старофранцузском и среднеанглийском языках, возможно, под влиянием нескольких характерных слов, в которых окончание было связано с французской или латинской традицией орфографии. Впоследствии, в XVI столетие английский язык испытал некоторое греческое влияние на развитие языка. Так, в написании суффикса глагола превалировала форма *-ize* в соответствии с греческой традицией. Однако такая тенденция продолжалась недолго и не оставила заметного следа в словаре. По свидетельству некоторых источников, например, словаря 1694 года, изданного под эгидой французской Академии («Французский академический словарь», *Dictionnaire de l'Académie française*), в нем окончательно закрепляется вариант *-ise* как стандарт, и, таким образом, сохраняется в английском языке в таком виде до настоящего времени. В дальнейшем споры вокруг написания данного суффикса время от времени возобновлялись. Однако позиция *Encyclopaedia Britannica*, the Times of London, and Fowler осталась неизменной и состояла в признании варианта *-ise* как предпочтительного (http, 2010, URL: https://www.etymonline.com/, дата обращения: 2.03.2010). Авторы Fowler считают, что указанная позиция нацелена на устранение трудностей в запоминании ряда распространенных лексических единиц, оканчивающихся на *–s* таких, например, как *advise, devise, surprise*. В итоге для того, чтобы не возникало разночтения, было предложено использовать более распространенную в языке версию. В американском английском

предпочтение всегда отдавалось варианту *-ize.* Такое разночтение касается примерно 200 английских слов.

Суффикс -ize пришел в английский язык в XVI веке в период жизнедеятельности и творчества Томаса Наше (Thomas Nashe (1567–1601), который считал своей заслугой активную позицию по внедрению в английский язык этого варианта суффикса (http, 2021, URL: https://www.britannica.com/ , дата обращения: 4.03.21). Его идея состояла в том, чтобы уйти от доминирования односложных слов в языке, которое ограничивало возможности использования выразительных средств английского языка. По утверждению Т. Наше, попытки использовать суффикс -ize в словообразовании с самого начала натыкались на сопротивление ревнителей чистоты и незыблемости стандартов в английском языке. До настоящего времени не утихают призывы вывести значительный массив глаголов с суффиксом -ize за пределы нормативного языка. Правда, эти попытки нужно признать безуспешными. Парадоксально, но, очевидно, уже в XVI веке создалось представление о том, что практически любое существительное или прилагательное может быть преобразовано в глагол путем добавления к нему суффикса -ize. Хотя это довольно смелое утверждение не было реализовано в таком кардинальном виде, и преобладающим в словосложении этот процесс не стал, но постепенно он пробивал себе дорогу как вполне продуктивный способ пополнения словарного состава в самых разнообразных областях применения. Так или иначе, но подобная тенденция в языке открывала большие возможности для творческого переосмысления процесса вербализации в английском языке. В частности, проявилась тенденция предикации номинативного состава в инженерно-технической сфере, связанной со стремительным развитием технической и научной мысли: anodize, catalyse, denuclearize, energize, fertilize, fossilize, hypothesize, oxidize, galvanize, motorize, synthesize, vaporize, polymerize, pasteurize, moisturize, metricize, methodize, mechanize, ionize, iodize, industrialize, immunize, hybridize, homogenize, fossilize, denuclearize, categorize, capsulize, atomize, anodize, analogize, methodize, naturalize, objectivize, photosynthesize, pressurize, pulverise, systematize, theorize, vulcanize и т.д. Вместе с тем хотя данная тенденция не приняла лавинообразный характер, но оказалась необратимой. Она закрепилась в языковой системе путем

постепенного проникновения новых единиц лексики в терминологический ряд сугубо научных дисциплин и нашла свое отражение в академических трудах исследователей естественно-научных направлений, а затем распространялась и в более широкую сферу научно-популярных изданий. Легкость и ясность образования терминологически связанных лексических единиц с помощью суффикса *-ize/-ise* способствовали тому, что данная словообразовательная модель успешно использовалась академическим сообществом для пополнения своего научного словаря. Отдельные вербализированные понятия из этой сферы проникли еще дальше в медийное пространство и в настоящее время используются как средство усиления эмоционального воздействия на читателя в научно-популярных и массовых изданиях, например: catalyse, galvanize, categorize, objectivize и другие.

Однако эта ярко проявившаяся еще в средние века тенденция, хотя корни ее, несомненно, уходят в древность, не ограничивалась только научно-технической сферой. Напротив, вначале словообразовательная модель -ize/-ise чаще всего использовалась для словопроизводства повседневно встречаемой лексики (surprise, realise, exercise, recognise), включая религиозные термины и лексические единицы самого употребительного свойства. Тенденция, усилившаяся на протяжении последующих нескольких столетий, в конечном итоге проявила себя во многих сферах человеческой деятельности. Логичнее всего вначале стоит обратиться к анализу понятий, образованных с помощью суффикса -ize/-ise в разделе религиозной тематики, то есть, тех понятий, которые описывали раннюю религиозную традицию, или, иными словами, то, что теперь условно объединено в раздел религиоведения (apostatise, baptize; barbarize, catechize, anathematise, exorcise, laicize, proselytize, christianize). Можно с уверенностью утверждать, что потребность в использовании вышеприведенных образований возникла на раннем этапе распространения христианства в европейских странах, включая, разумеется, английский язык того периода. Тенденция проявилась довольно рано, но не стала преобладающей в языке, а ограничилась рядом общепризнанных концептуальных понятий в религиозной практике и использовалась в основном в религиозно-

просветительской литературе. Ближе всего к религиозной тематике стоит философия и другие общественные науки, включая социологию и обществоведение (anthropomorphize, philosophize, theorize, antagonise, anthologize, anthropomorphize, conceptualise, deracialize, feminize, formalize, fraternise, generalize, humanize, hypothesize, idolize, immortalize, individualize, intellectualize, internalize, internationalize, materialize, philosophize, synergize). Эти научные дисциплины фундаментальные по своей природе потребовали обобщенного взгляда на наблюдаемые явления, следствием чего возникла необходимость введения в научный оборот таких вербализированных понятий, как philosophize, theorize, antagonise, conceptualise и так далее. Философия, как и религия ведут свое начало из древнего мира, поэтому в них присутствует значительное количество базовых понятий, впервые появившихся в классических языках, которые сформировались, как мы отмечали ранее, при участии словообразовательной модели на основе суффикса -ize/-ise. В дальнейшем эти понятия прочно закрепились в словарном составе английского языка и, соответственно, в настоящее время широко употребляются в современном дискурсе на данную тему.

Лингвистика и литературоведение также оказались в сфере влияния исследуемой тенденции при пополнении словарного запаса современного английского языка (allegorize, alphabetize, americanize, anglicize, apotheosize, characterise, colloquialize, contextualise, criticize, dramatize, editorialize, elegize, emphasize, epitomize, etymologize, eulogize, extemporize, externalize, fantasize, fictionalize, idealize, labialize, latinize, novelize, ostracise, parenthesize, parodize, personalize, rhapsodize, romanticize, sentimentalize, soliloquize, stylize, symbolise, vocalize, antagonise, anthologize). Лингвистика интернациональна в своей понятийной и терминологической основе и уходит в прошлое к классическим языкам, что касается происхождения ее терминологии, и неслучайно мы находим ряд терминов, образованных от общепринятых понятий античного мира путем добавления к ним суффикса -ize/-ise и, несомненно, имеющих общие корни во многих европейских языках, что значительно облегчает диалог между лингвистами в их профессиональных дискуссиях и научных исследованиях.

Общественное производство использует базовые понятия, образованные с помощью суффикса -ize/-ise, которые условно можно объединить в разделы экономики и менеджмента в современном понимании этих дисциплин (capitalize, decapitalize, commercialize, economize, incentivize, industrialize, monetize, monopolize, nationalize, notarize, operationalize, prioritize, subsidize, valorize, amortise). Экономика также стремится интернационализировать терминологию, которой она оперирует, чем объясняется превалирование в дискурсе на экономические темы таких широко используемых образований, как, например: capitalize commercialize, economize, commercialize и так далее. Наряду с общепризнанными в сфере экономики терминами появляются и другие, менее распространенные, как, например, valorize или incentivize, которые также нашли применение в современном дискурсе в этой сфере и свидетельствуют об еще неисчерпанном потенциале использования словообразовательной модели на основе суффикса -ize/-ise в дисциплинах экономического профиля.

По мере усложнения материальной жизни и производственной деятельности человека возникала потребность в дополнительной терминологии, обслуживающей современные отрасли его деятельности, в частности, вычислительную математику и компьютерное дело (automatize, computerize, equalize, energize, digitize, transistorize). Хотя эта современная динамично развивающаяся отрасль радикально меняет наше представление о устойчивости терминологического ряда в ней, мы находим лишь несколько широко распространенных единиц словарного запаса, образованных на основе суффикса -ize/-ise, среди которых, несомненно, выделяются automatize, computerize, digitize. Эта сфера нуждается в отдельном рассмотрении, поскольку для образования новых терминов она использует весь набор словообразовательных средств в различном сочетании наряду с жаргонизмами, аббревиатурой и генерированием новой зачастую предельно модернисткой, но еще неустоявшейся лексики (Malyuga & Yermishina, 2021).

Отдельно стоит выделить медицину, поскольку знания в этой области требуют не только заимствования широко известных терминов из древних языков, но и современных понятий, с

которыми в прошлом людям сталкиваться не приходилось (hospitalize, anesthetize, euthanize, immunize, lobotomize, metastasize, sterilize, metabolize, paralyse, parasitize, pasteurize, sanitize, tranquilize, traumatise, hypnotize). Среди последних стоит выделить euthanize, lobotomize, metastasize и так далее. Новейшие открытия в сфере медицины также готовят почву для новых терминов, которые в недалеком будущем могут появиться в профессиональном дискурсе на данную тему. Исключать такое развитие событий никак нельзя, поскольку отрасль не стоит на месте. Если в недалеком прошлом такое понятие, как euthanize, было знакомо лишь профессионалам, то теперь оно вошло в повседневный обиход и не нуждается в особом толковании. По мере появления новых для человечества болезней и состояний можно ожидать дальнейшего роста понятийного аппарата в медицине, и дискурс в этой важнейшей для людей отрасли может вполне пополниться лексикой, образованной путем преобразования именной основы с помощью словообразовательной модели -ize/-ise.

К самым емким корпусам словарного состава современного английского языка с точки зрения словотворчества можно отнести журналистику, которой по обыкновению не хватает броских и ярких слов, отражающих все современное разнообразие предметов, явлений и процессов для того, чтобы передать разнообразную палитру современной жизни. (accessorize, acclimatize, actualize, analogize, annualize, apologize, attitudinise, advertise, authorise, bastardize, brutalize, bureaucratize, burglarize, cannibalize, caramelize, carnalize, centralize, civilise, collectivize, colonise, compartmentalize, concretize, customize, decolonialize, demonize, deodorize, deputize, deracialize, diarize, egotize, empathize, extemporize, externalize, familiarize, feminize, fraternise, generalize, glamorize, globalize, gourmandize, hospitalize, humanize, idolize, immobilize, immortalize, incentivize, individualize, intellectualize, internalize, italicize, itemize, jeopardize, legalize, legitimize, lionize, localize, magnetize, marginalize, liberalize, matronize, maximize, mediocritize, melodize, memorialize, mesmerise, metamorphize, militarize, miniaturize, minimalize, mobilize, modernize, mongrelize, monumentalize, moralise, nativize, neutralise, normalize, particularize, patronize, penalize, plagiarize, polarise, polemicize, politicize, popularize, professionalize, propagandize, publicize, radicalize, randomize, rationalize, realise, recognise,

regularize, revolutionize, scandalise, scrutinize, secularize, sensationalize, sensitize, sensualize, serialize, sexualize, slenderize, socialise, sodomize, specialize, spiritualize, standardize, strategize, suburbanize, summarize, summerize, surprise, symbolise, sympathise, tantalize, tenderize, terrorize, trivialize, unionize, urbanize, utilise, vandalize, victimize, visualize, vitalize, vulgarize, weatherize, westernize, winterize, womanize. [Электронный ресурс]. URL: https://www.thefreedictionary.com (дата обращения: 5.03.21). Такое объединение лексики в большой массив, разумеется, носит условный характер, поскольку медийная лексика разнообразна по отраслям, жанрам, предметам и явлениям, которые она описывает и выносит на обсуждение читательской аудитории. Среди большого разнообразия проблем, которые освещают средства массовой информации, выделяется общественно-политическая тематика. Она отличается наличием эмфатических оборотов, полемически заостренных заголовков, провоцирующих слов и выражений, привлекающих внимание читателей и оппонентов, таких как, например, bastardize, brutalize, tantalize, vandalize, plagiarize, jeopardize, idolize, deputize, deracialize, diarize, egotize и так далее. Вместе с тем часто встречается также лексика, которая уже стала в каком-то смысле нормативной для современного дискурса, как например, advertise, authorise, popularize, visualize, visualize, moralise и прочее, использование которой в печатном изложении стало обычным явлением и обеспечивает краткость изложения событий и экономию печатного пространства. Как уже отмечалось, в приведенном выше массиве присутствуют также слова (attitudinise, italicize, gourmandize, cannibalize, suburbanize и так далее), которые можно условно рассматривать как профессиональный жаргон. Журналисты нередко злоупотребляют им для того, чтобы удержать внимание читателя или ускорить передачу имеющийся у них информации в условиях дефицита времени. Как бы там ни было, но многочисленные неологизмы, регулярно появляющиеся в масс-медийных изданиях, пополняются новыми единицами, в том числе образованными с помощью словообразовательной модели -ize/-ise, и, несомненно, будут появляться в будущем.

Указанная выше тенденция с большей или меньшей интенсивностью проявляла себя в более широком плане в английском языке в течение длительного времени и в настоящее

время прочно закрепилась в языковой системе. Вместе с тем в этом ряду новообразований встречаются лексические единицы, которые вполне могут быть названы окказионализмами, поскольку они едва ли укоренились в словарном составе в силу их ограниченного хождения в речи. Употребление их в различном контексте связано с необходимостью придания современному дискурсу в публицистике и журналистке должной остроты и конкретности, а в некоторых случаях обобщения и расширения смыслового поля того или события.

Дальнейший контекстуальный анализ требует обращения, прежде всего, к конкретным справочным источникам. Так, например, в www.Merriam-Webster.com со ссылкой на American Heritage Dictionary предлагается следующим образом рассматривать семантическое ядро, заложенное в значении суффикса *-ize/-ise.* В словаре выделяются пять основных значений. Первое базовое значение предполагает причинно-следственные отношения, приводящие к какому-либо состоянию: *dramatize, computerize; itemize; motorize*. Эти же отношения являются причиной соответствия чему-либо устоявшемуся: *Hellenize, Americanize, Anglicize*. Наконец, первое базовое значение в своей еще одной коннотации также передает некое действие, связанное с обращением во что-то: *idolize, fraternise, demonize, bastardize, bureaucratize*. Второе базовое значение содержит в себе две коннотации. Прежде всего это некое воздействие, приводящее к определенному состоянию: *anesthetize, hypnotize, immunize, acclimatize, sterilize, metabolize, paralyse*. Во-вторых, это же значение предполагает подверженность чему-либо: *tyrannize, urbanize, vitalize, westernize, winterize, womanize.* Третье базовое значение содержит указание на воздействие посредством некого метода или приема: *pasteurize, valorize, tranquilize, traumatise, sanitize.* Четвертое базовое значение предполагает обретение некого состояния, подобного чему-то: *materialize, intellectualize, immortalize, fossilize.* Последнее пятое значение, согласно этому источнику, передает участие или вовлеченность во что-либо: *botanize, cannibalize, collectivize, socialise, terrorize, vandalize. (http, 2021,* URL: https://www.merriam-webster.com, дата обращения: 7.03.21).

Согласно тому же источнику www. Merriam-Webster.com со ссылкой на Collins English Dictionary, разделение на две группы всего корпуса новообразований, появившихся в результате трансформации существительных и прилагательных в класс глаголов с помощью суффикса *-ize/-ise,* происходит в зависимости от качественного состояния предиката в его грамматической функции: переходного или непереходного. Так, вновь образованные глаголы могут рассматриваться как исключительно переходные и далее, соответственно, подразделяются либо на те, которые передают процесс выполнения какого-либо действия (*actualize; fossilize; sterilize);* либо на те, которые преобразуют конкретное состояние или придают ему форму или вид *(computerize; dramatize; itemize; motorize);* либо на те, которые подвержены определенному воздействию, в результате чего получают свое наименование, созвучное с первоначальным именем (*hospitalize; terrorize; galvanize; oxidize; simonize; winterize*). Другой класс глаголов, образованных с помощью этого суффикса, рассматривается как содержащий исключительно непереходные глаголы. Эта группа более или менее однородна и означает переход состояния (*crystallize*), изменение поведения (*apologize; moralize; tyrannize*) или переход в действие (*economize; philosophize; theorize*). http, 2021, URL: https://www.merriam-webster.com, дата обращения: 7.03.21).

Существуют и другие подходы к описанию результатов словообразовательного процесса с использованием суффикса *-ize/-ise.* В них семантическое ядро указанного суффикса может отличаться по своим характеристикам, но принцип остается неизменным: признается роль суффикса *-ize/-ise* в словообразовательном процессе как продуктивной модели в продуцировании предикативной функции новообразования из первоначальной основы существительного и прилагательного.

Что касается использования этой словообразовательной модели в развернутом дискурсе, то здесь мнения также различны. Начиная с XVI века ведутся дискуссии относительно места новообразований в стандартизированном корпусе словарного состава английского языка на протяжении многих столетий. Как уже указывалось, все это время существовала оппозиция среди лексикографов и широкого круга пользователей языка о праве на жизнь полученных

новообразований в нормативном словарном запасе английского языка, характерном для того времени. Несмотря на позицию сторонников чистоты в английском языке, глаголы, образованные с помощью суффикса *-ize/-ise,* завоевывали все более прочные позиции и проникли в общепринятую стандартизированную речь носителей языка как отражающие реалии современного мира, требующие от языковых систем гибкости в передаче развернутой речи. Свидетельством того, что эта словообразовательная модель обладала необходимой гибкостью в языке, является ее использование для образования глагола от имени собственного, что было зафиксировано еще Т. Нашем в 1591 году: bowlderize и mesmerize. В связи с этим характерна дискуссия, которая ожесточенно в свое время велась вокруг использования в нормативной речи новообразований типа *finalize* и *prioritize* в XX веке, о их вредном влиянии на нормативный английский язык. Глагол *finalize* с суффиксом *–ize* в указанном написании появился в современном дискурсе английского языка относительно недавно, примерно в 20 годах прошлого столетия и вызвал острую критику у ревнителей языка. Не прошло и пол столетия, как он занял свое место в словарном составе современного английского языка (to give a final form to) и не подвергается сомнению в качестве такого во всех существующих словарях. Такая же судьба преследовала популярный английский глагол *prioritize* в графическом варианте *-ize*, который полноправно заявил о себе совсем недавно, примерно в 70 годах прошлого столетия. Его активное проникновение в сферы экономики, рекламы, образования и официально-бюрократической лексики стало сильным раздражителем для хранителей «вечных» стандартов в языке. Хотя этот глагол еще не занял самостоятельную строчку в общепринятых словарях, но его использование едва ли вызывает сомнение у широкого круга пользователей в языке, включая его частую встречаемость в письменной и устной речи политиков и представителей журналистского сообщества. В настоящее время он признан как вполне стандартный и допустимый для повсеместного употребления.

Отдельно следует также отметить продолжающуюся дискуссию о правильном графическом написании суффикса *-ize/-ise.* С точки зрения фонетики оба варианта совпадают в произношении. В

английской традиции первоначально долго превалировала графическая версия *-ise,* вплоть до XVI века. Также широко известно, что альтернативное написание суффикса *-ize* пришло из греческого языка примерно в том же веке, когда наблюдалось возрождение внимания к античности греческого периода, о чем выше было уже сказано. С тех пор к этому вопросу возвращались многократно как специалисты-лексикографы, так и рядовые пользователи английского языка и его современных вариантов.

Нормативно в словарях фиксируются те единицы словарного состава английского языка, которые допускают оба варианта использования суффикса -ize/-ise, а именно: actualise, actualize; apologise, apologize; attitudinise, attitudinize, brutalise, brutalize, cannibalise, cannibalize, capitalise; capitalize, capsulise; capsulize, colonise, colonise; conceptualise, conceptualize; criticise, criticize; crystallise, crystallize; customise, customize; economise, economize; empathise, empathize; emphasise, emphasize; epitomise, epitomize; equalise, equalize; euthanise, euthanize; familiarise, familiarize; fantasise, fantasize; finalise, finalize; globalise, globalize; hypnotise, hypnotize; hypothesise, hypothesize; immobilise, immobilize; immortalise, immortalize, internationalise; internationalize; jeopardise, jeopardize; legalise, legalize; liberalise, liberalize; localise, localize; marginalise, marginalize; maximise, maximize; mechanise, mechanize; melodise, melodize; memorise, memorize; militarise, militarize; minimalise, minimalize; minimise, minimize; mobilise, mobilise; modernise, modernize; monetise, monetize; patronise, patronize; penalise, penalize; popularise, popularize; prioritise, prioritize; proselytise, proselytize; publicise, publicize; rationalise, rationalize; scrutinise, scrutinize; sodomise, sodomize; specialise, specialize; sterilise, sterilize; subsidise, subsidize; summarise, summarize; synthesise, synthesize; systematise, systematize; tantalise, tantalize; terrorise, terrorize; urbanise, urbanize; visualise, visualize. (http, 2021, URL: https://www.thefreedictionary.com, дата обращения: 10.03.21). В представленном перечне собран практически весь ряд глаголов, которые, согласно электронному ресурсу, допускают нормативно использование обеих формы написания как некий установившийся стандарт в современном английском языке. Этот ряд не отличается большой численностью, тем не менее, академические словари почти всегда делают ссылку на оба варианта как на стандарт,

который допустим в письменной речи, дабы исключить иное толкование.

Написание и того, и другого варианта является возможным, хотя версия *-ize,* безусловно, считается американской заменой *-ise.* Вместе с тем следует заметить, что в Британии или, скажем, в Австралии в отношении вышеприведенного списка глаголов допускаются оба варианта, и нет строгого противопоставления одного другому. Понятно, что в Британии или в Австралии в силу архаичной традиции версия *-ise* остается предпочтительной, хотя вариант с *-ize* не слишком шокирует среднего носителя языка. Однако в самой Америке отношение к использованию альтернативных версий написания указанного суффикса в реальности не такое однозначное, как это может показаться на первый взгляд. Существуют определенные культурологические установки, которые мешают образованному американцу сделать свой выбор при написании этого суффикса в пользу исключительно американской версии *-ize.* Как это не парадоксально, но в каждом конкретном случае грамотный пользователь американского варианта английского языка задумается, прежде чем склониться к той или иной версии. Для многих американцев эта тема приобретает чувствительный характер, поскольку они рассматривают написание суффикса *-ise* чрезмерно консервативной. В то время как безусловное следование жесткой американской традиции в использовании *-ize* в письме выглядит слишком прямолинейно и в некотором смысле неприемлемо. Как уже неоднократно отмечалось, по существующей еще в прошлом традиции суффикс *-ize* используется в словах, имеющих греческое происхождение, когда речь идет о действии, передающем изменение состояния. Американцы, получившие образование в учебных заведениях, в которых греко-латинская традиция оставила заметный след, эту особенность, несомненно, учитывают в своей орфографии. Глаголы наподобие *authorize, civilize, familiarize, fertilize, formalize, fossilize, humanize, immortalize, legalize, memorize, nationalize, naturalize, neutralize, patronize, realize, satirize, scrutinize* и многие другие рассматриваются именно с таких позиций и не вызывают сомнения в их написании.

С другой стороны, если действие не передает изменение состояния или в основе глагола выделяется простая узнаваемая

исторически сложившаяся форма, то выбор делается в пользу суффикса -ise*: advise, comprise, demise, despise, devise, disguise, excise, improvise, merchandise, revise, surprise.* В этих глаголах и подобных им -s- является рудиментом причастия прошедшего времени в латинском языке, что является объяснительным аргументом для написания -ise в суффиксе.

Такая позиция в отношении указанного подхода воспринимается не всеми носителями американского варианта английского языка, но она свидетельствует о культурном уровне говорящего. Так это или иначе, но в языке равноправно сосуществуют обе формы и используются как результат продуктивного способа словообразования, учитывая потребность языковой системы оставаться гибкой и реагировать на изменяющиеся условия бытия, в особенности на усложняющийся характер современного дискурса английского языка, использования широкого набора выразительных средств и достижений научной мысли в самых разнообразных отраслях знания.

Выводы

Изучение в сравнительно-историческом разрезе словообразовательной модели, использующей суффикс -ize/-ise в английских глаголах, показало, что на протяжении длительного исторического периода данная модель претерпела значительные изменения в написании еще в среднеанглийском языке, ведя свое происхождение из классических языков: греческого и латинского. В дальнейшем вариативность в написании данного суффикса заключалась в предпочтении говорящими одного из двух вариантов либо -ise, либо -ize в зависимости от преобладающей в конкретном сообществе пользователей английского языка традиции.

Рассмотрение словообразовательной модели на основе суффикса *-ize/-ise* в статическом и динамическом аспектах выявило, с одной стороны, устойчивость возникших в результате указанного метода словообразования лексических единиц еще в среднеанглийском. С другой стороны, при рассмотрении в динамическом срезе данного явления выяснилось, что новообразования такого типа в современную эпоху оказываются на периферии корпусной лексики и, соответственно, легко выходят из сферы употребления без сохранения следов присутствия в языковой

системе, придавая современному дискурсу английского языка черты высокой вариативности и подвижности.

В формально-содержательном плане лексика, возникшая в современном английском языке в результате словообразования на основе суффикса *-ize/-ise,* терминологически разнообразна, относится к различным корпусам словарного состава и обнаруживает себя во многих областях человеческой деятельности, демонстрируя широкий диапазон сферы ее применения, начиная от медиалингвистики и кончая новейшими отраслями естественно-научных дисциплин и техники.

В структурно-функциональном плане, в частности, новообразования на основе суффикса *-ize/-ise* не несут в себе печати узконаправленной запрограммированности, а характеризуются в известной степени достаточной гибкостью в употреблении в функции предикации и передачи атрибутивного состояния.

Контекстуальный анализ результатов словообразовательного процесса с использованием суффикса *-ize/-ise* показал, что семантическое ядро указанного суффикса может отличаться по своим характеристикам, но принцип остается неизменным: признается возрастающая роль суффикса *-ize/-ise* в словообразовательном процессе как продуктивной модели в продуцировании предикативной функции новообразования.

При выборе в написании одного из вариантов своеобразной «дихотомии» *-ize/-ise* в орфографии определенный смысл приобретает наряду с прочими известными установками культурологический фактор, заставляющий субъекта дискурса принимать решение в пользу одного из вариантов с учетом этого фактора.

В новейшую эпоху генерирование новообразований на основе суффикса -ize/-ise, нашедших широкое применение в современном дискурсе английского языка, демонстрирует тенденцию усиления ввиду бурного развития всех отраслей знания и видов деятельности человека в самых различных областях, начиная с медицины и кончая такими бурно развивающимися сферами, как инженерная и вычислительная техника. Активное проникновение указанных новообразований в сферы экономики, рекламы, образования и официально-бюрократической лексики свидетельствует о большом потенциале данной словообразовательной модели в языке и о

сохраняющейся гибкости языковой системы, в которой эта модель активно используется.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Введение // Логический анализ языка: Ментальные действия: сб. статей / Под ред. Н. К. Рябцевой. - М.: Наука, 1993.
2. Борисов Д.А. Семантическая специфика словообразовательных моделей отсубстантивных суффиксальных прилагательных английского языка // Теоретические и прикладные аспекты речевой деятельности /Д.А. Борисов. – Нижний Новгород: Учредители: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова. – Т. 12. – № 5. – 2017. – С. 10-15.
3. Волоцкая З.М. К проблеме синхронного словообразования // Лингвистические исследования по общей и славянской типологии. – М.: Наука, 1966. – С. 231-236.
4. Двойнина Е.В. Англоязычный институциональный дискурс в массмедийном интернет-пространстве // Филологические науки. Вопросы теории и практики / Е.В. Двойнина. – Тамбов: Учредители: ООО «Издательство «Грамота». – Т. 14. - № 4. – 2021. – С. 1143-1147.
5. Кубрякова Е.С. Что такое словообразование. – М.: Издательство «Наука», 1965.
6. Маковский М.М. Историко-этимологический словарь английского языка. – М.: Издательский дом «Диалог», 1999.
7. Малюга Е.Н., Маккарти М. Неминимальные ответные единицы в английском и русском профессиональном дискурсе: сопоставительное исследование // Вопросы языкознания. – 2020. – № 4. – С. 70–86. DOI: 10.31857/0373-658X.2020.4.70-86
8. Пивкин С.Д. О некоторых особенностях анализа суффиксально-префиксальной модели словообразования с глагольной основой в современном английском языке / С.Д. Пивкин, О.Н. Топтыгина // Вопросы прикладной лингвистики. – М.: Российский университет дружбы народов. Некоммерческое партнерство «Национальное объединение преподавателей иностранных языков делового и

профессионального общения в сфере бизнеса», 2016. – С. 70-82.
9. Пивкин С.Д. Экспрессивная функция редупликации в дискурсивном пространстве современного английского языка / С.Д. Пивкин, О.Н. Топтыгина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Учредители: ООО «Издательство «Грамота». - № 7 (85). – Ч. 2. 2018. – С. 377-381.
10. Пономарева О.Б. Глагольное суффиксальное словообразование в современном английском языке (на материале субстандартной лексики). - Автореферат дис….канд. филол. наук. – Калинин, 1984.
11. Пономаренко Е.В. Effective Ways of Forming Students Communicative Competence in Interactive Independent Work / E.Malyuga, E. Ponomarenko // EDULEARN15: 7th International Conference on Education and New Learning Technologies (Barcelona, Spain, 6-8 July, 2015) proceedings. – Barcelona: IATED. – Pp. 1397-1404.
12. Сосунова Г.А. Профессионально ориентированная пресса: функционально-семантическая характеристика французских таможенных текстов и их перевод на русский язык / Г.А. Сосунова. - Дис. … док. филол. наук. – М., 2017.
13. Сосунова Г.А. Текст как итог дискурсивной деятельности и единица коммуникации // Вестник МГОУ. Сер.: Лингвистика / Г.А. Сосунова. – М.: Изд-во МГОУ, 2014. - № 1. – С. 37–42.
14. Татевосов С.Г. Идентификация событий в префиксально-постфиксальном словообразовании // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология / С.Г. Татевосов, К.Л. Киселева. – М.: Изд-во МГУ, 2019. – № 1. – С. 7-35.
15. Теркулов В.И. Сложносокращенные слова: синхронный и диахронный аспекты описания // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология / В.И. Теркулов. – М.: Изд-во МГУ, 2017. – № 6. – С. 73-97.
16. Хорнби Ф.С. Толковый словарь современного английского языка для продвинутого этапа. – М.: Издательство «Русский язык», 1982.
17. Янь Юй. Особенности сложения сокращенных заимствованных основ в русском языке рубежа XX-XXI вв. //

Вестник Московского университета. Серия 9: Филология / Янь Юй. – М.: Изд-во МГУ, 2017. – № 3. – С. 168-189.
18. Collins English Dictionary – Complete and Unabridged, 12th Edition, Harper Collins Publishers, 2014. – P. 2340.
19. Dictionnaire de l'Académie française, Paris, Firmin Didot et cie, 1878. – P. 1 - 986.
20. Ivanova A. G. Typological differences in morphemic-syllabic word structure in English and Chinese // Training, Language and Culture, – 2017. – № 1(3). – Pp. 56-71. doi: 10.29366/2017tlc.1.3.4
21. Khramchenko D.S. Functional-linguistic parameters of English professional discourse // Professional Discourse & Communication. – 2019. – №1(1). – Pp.9-20. https://doi.org/10.24833/2687-0126-2019-1-1-9-20
22. Klein E. A Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language, 1966. - P. 1800.
23. Malyuga E.N., Yermishina V.E. The expressive function of colloquialisms in professional discourse: The linguopragmatic aspect // E3S Web of Conferences. – 2021. – №284. – Article 08012.
24. Sokolova A. G. Anglicisms and loanwords: The contribution of English exemplified by contemporary Italian tourist terminology // Training, Language and Culture. – Pp. 2020. – №4(2). – Pp. 21-30. Doi: 10.22363/2521-442X-2020-4-2-21-30
25. Weekley E. An etymological dictionary of modern English. – New-York, Dover Publications, 1967. – P. 846.

References

Arutyunova, N.D. (1993). *Introduction. In* N. K. Ryabtseva (Ed.), *Logical analysis of language: Mental actions: collection of articles*. Moscow: Nauka.

Borisov, D.A. (2017). Semantic specificity of word-forming models of non-substantive suffixal adjectives of the English language. *Theoretical and applied aspects of speech activity, 12(5)*, 10-15.

Collins English Dictionary. (2014). Complete and Unabridged, 12th Edition. Harper Collins Publishers.

Dictionnaire de l'Académie française. (1878). Paris, Firmin Didot et cie.

Dvoinina, E.V. (2021). English-language institutional discourse in the mass media Internet space. *Philological Sciences. Questions of theory and practice*, *14*(4). 1143-1147.

Malyuga, E.N. & Yermishina, V.E. (2021). The expressive function of colloquialisms in professional discourse: The linguopragmatic aspect. *E3S Web of Conferences, 284,* 08012.

Hornby, F.S. (1982). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English.* Moscow: Publishing house "Russian language".

Ivanova, A. G. (2017). Typological differences in morphemic-syllabic word structure in English and Chinese. *Training, Language and Culture, 1(*3), 56-71. doi: 10.29366/2017tlc.1.3.4

Khramchenko, D.S. (2019). Functional-linguistic parameters of English professional discourse. *Professional Discourse & Communication, 1*(1), 9-20. https://doi.org/10.24833/2687-0126-2019-1-1-9-20

Klein, E.A. (1966). Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language, A Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language.

Kubryakova, E.S. (1965). *What is word formation*. Moscow: Nauka Publishing House.

Makovsky, M.M. (1999). *Historical and etymological dictionary of the English language*. Moscow: Publishing House "Dialog".

Malyuga, E.N., & McCarthy, M. (2020). Non-minimal response tokens in English and Russian professional discourse: A comparative study. *Voprosy Jazykoznanija, 4*, 70–86. DOI: 10.31857/0373-658X.2020.4.70-86

Pivkin, S.D. (2016). On some features of the analysis of the suffix-prefix model of word formation with a verbal basis in the modern English language. *Issues of Applied Linguistics, 46*, 70-82.

Pivkin, S.D., & Toptygina (2018). The expressive function of reduplication in the discursive space of the modern English language. *Philological Sciences. Questions of theory and practice, 7*(85), 377-381.

Ponomarenko, E.V. (2015). Effective ways of forming students' communicative competence in interactive independent work. *EDULEARN15: 7th International Conference on Education and New Learning Technologies (Barcelona, Spain, 6-8 July, 2015) proceedings,* (pp. 1397-1404). Barcelona: IATED.

Ponomareva, O.B. (1984). *Verbal suffix word formation in modern English (based on the material of substandard vocabulary)*. (Candidate thesis abstract, Russia, Kalinin).

Sokolova, A. G. (2020). Anglicisms and loanwords: The contribution of English exemplified by contemporary Italian tourist terminology. *Training, Language and Culture, 4*(2), 21-30. Doi: 10.22363/2521-442X-2020-4-2-21-30

Sosunova, G.A. (2014). Text as the result of discursive activities and a unit of communication. *Vestnik MGOU. Ser.: Linguistics, 1,* 37-42.

Sosunova, G.A. (2017). *Professionally oriented press: functional and semantic characteristics of French customs texts and their translation into Russian.* (Doctoral thesis, Russia, Moscow).

Tatevosov, S.G. (2019). Identification of events in prefix-postfix word formation. *Bulletin of the Moscow University. Series 9: Philology, 1*, 7-35.

Terkulov, V.I. (2017.) Compound words: synchronous and diachronic aspects of description. *Bulletin of the Moscow University. Series 9: Philology, 6*, 73-97.

Volotskaya, Z.M. (1966). *On the problem of synchronous word formation. Linguistic studies in general and Slavic typology* (pp. 231-236). Moscow: Nauka.

Weekley, E. (1967). An etymological dictionary of modern English, New-York, Dover Publications.

Yan, Yu. (2017). Features of the addition of abbreviated borrowed bases in the Russian language at the turn of the XX-XXI centuries. *Bulletin of the Moscow University. Series 9: Philology, 3,* 168-189.

УДК 811.111
https://doi.org/10.25076/vpl.46.04
О.В. Сапунова,
В.А. Колесникова
Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ И АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена выявлению и изучению особенностей формирования коммуникативных навыков в профессиональной среде у студентов-психологов. Материалом для исследования послужила франкоязычная и англоязычная психологическая терминология. В исследовании проводится сравнительно-сопоставительный анализ единиц терминосистем «Общая психология», выделенных методом сплошной выборки. Особое внимание уделяется потенциальным трудностям, которые могут возникнуть у студентов при параллельном изучении английского и французского для специальных целей (психология). Исследователи приходят к выводу о том, что наиболее значимое расхождение между сопоставимыми единицами в анализируемых терминосистемах в большинстве случаев обнаруживается в орфографии, фонетике, семантике и прагматике. Основываясь на полученных результатах, а также на проведенном обзоре учебно-методической литературы, направленной на преподавание психологической терминологии английского и французского языков, авторы приходят к выводу о необходимости построения новой – комплексной и тщательно проработанной – методики формирования коммуникативных навыков студентов-психологов при параллельном изучении английского и французского языков для специальных целей.

Ключевые слова: язык для специальных целей, терминология, профессиональная коммуникация, английский язык для специальных целей, французский язык для специальных целей

UDC 811.111
https://doi.org/10.25076/vpl.46.04
O.V. Sapunova,
V.A. Kolesnikova
Lomonosov Moscow State University

COMPARATIVE ANALYSIS OF FRENCH AND ENGLISH TERMS IN THE FIELD OF PSYCHOLOGY AS PART OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMMUNICATION SKILLS

The article focuses on the peculiarities of forming and developing professional communication skills of the students of psychology studying English and French as languages for special purposes. French and English terms related to General Psychology were used as the material for the study. The items for the analysis were singled out using the continuous sampling method. Special attention is paid to mismatches between the pairs of English and French items that seem to act as counterparts. Most instances of such a difference are revealed to relate to spelling, pronunciation, definition and pragmatics. Having analysed reference books and guides on teaching psychology-related terminology in English and French, the authors highlight the necessity to create a comprehensive and well-structured system of teaching professional communication skills in the students of psychology whose languages for special purposes are English and French.

Keywords: language for special purposes (LSP), terminology, professional communication skills, English for special purposes, French for special purposes

Введение

В гуманитарной науке в течение последних лет одной из самых обсуждаемых тем является феномен глобализации, рассматриваемый как процесс всеобщей научной, культурной, экономической и политической интеграции разных этнических и национальных групп (Глебов, Милаева, 2010, Antipova, Rabeson & Smirnova, 2021, Malyuga & Rimmer 2021). Однако наиболее интересные проявления данного феномена можно отследить не в экономики и политики, а в области научной коммуникации. В

современных реалиях специалистам из разных областей профессиональной и академической деятельности на ежедневной основе необходимо поддерживать связь с иностранными коллегами для сохранения обмена важной новой информацией. Этот процесс невозможно осуществить без должного владения иностранным языком и терминологической базой, присущей той или иной сфере профессиональной или академической деятельности.

Для того, чтобы облегчить последующую профессиональную коммуникацию специалистов была разработана система преподавания **языка для специальных целей** (*language for specific purposes*, *LSP*) (см. подробнее /Малюга, 2009; Денисова, Зализняк, Редькина, 2019/). Данный подход направлен на обучение учащихся, которым этот язык нужен в качестве инструмента коммуникации в процессе получения профильного образования или для использования на работе (Дубровская, Жолнерик, Дронова, 2015), и потому ориентирован на необходимые языковые потребности групп учащихся (*learners' needs*) в рамках одного конкретного контекста, который можно назвать определенной целевой ситуацией (Hutchinson & Waters, 1987).

Между двумя системами ESP и LSP существует большое количество общих черт, поэтому категорично разделять их и говорить об одном без упоминания другого было бы некорректно. ESP действительно кажется более широко изученным, чем LSP, из-за доминирующей роли английского языка в мире по сравнению с другими языками. Широкая распространенность английского привела к тому, что ESP большая часть исследований LSP проводилась в контексте изучения английского языка.

В рамках ESP за прошедшие годы появилось несколько подходов к преподаванию. Наиболее известным является разделение ESP на категории, выделенные американским профессором лингвистики Хелен Бастуркмен (Basturkmen, 2006):

English for Academic Purposes (EAP)

a) English for General Academic Purposes (EGAP)
b) English for Specific Academic purposes (ESAP)

English for Professional Purposes (EPP)

a) English for General Professional Purposes (ESPP)
b) English for Specific Professional Purposes (ESPP)

English for Occupational purposes (EOP)

a) English for General Occupational Purposes (EGOP)
b) English for Specific Occupational Purposes (ESOP)

Данная подробная категоризация является прямым подтверждением главного тезиса системы преподавания ESP о том, что данная система может подойти под широкий спектр потребностей учащихся.

Как уже говорилось, анализ потребностей учащихся является ключевым принципом LSP. Традиционный анализ потребностей (*needs analysis*, Trace, Hudson & Brown, 2015) определяется как попытка систематического сбора информации о коммуникативных ситуациях и лингвистических потребностях, возникающих у тех, кто находится в ситуации дискурса (Trace, Hudson & Brown, 2015). Специалистов интересует информация о трудностях, с которыми учащиеся сталкиваются в процессе использования языка, а также как изменяются их цели и фокус их внимания в процессе обучения. Вся собранная и проанализированная информация используется при разработке языковых курсов и для усовершенствования преподавательских методик, призванных помочь учащимся в освоении иностранного языка (Поляков, 2014).

Есть две причины, из-з которых существует такая непосредственно прямая и очень важная связь между анализом потребностей обучающихся LSP и разработкой методической системы преподавания. Во-первых, стоит отметить, что процесс обучения, который ориентирован на индивидуальные целевые потребности учащегося, способен более эффективно помочь ученику продвинуться в профессиональной или академической сфере (Hyland, 2002). Изначально анализ потребностей ученика рассматривался как попытка определить интервал между тем, что студенты уже знают и могут делать в настоящий момент, и тем, чего они должны добиться в идеале по окончании прохождения курса, чтобы уметь успешно коммуницировать в академической или профессиональной ситуации. Учитывая обычную краткосрочность курсов LSP по сравнению с общеязыковыми курсами, которые могут длиться довольно продолжительное время, система, основывающаяся на текущих потребностях ученика, является наиболее подходящей. Во-вторых, важным замечанием является то, что учащиеся воспринимают курсы LSP как высоко

мотивирующие, потому что обучение тесно связано с их реальными потребностями (Bloor & Bloor, 1986).

Психология также развивается по пути междисциплинарности: последние несколько десятилетий обнаружили большую потребность данной области знаний в использовании иностранного языка для специальных целей.

Особый интерес настоящего исследования к языковой паре «английский – французский (как иностранный для студентов-психологов)» мотивируется следующими причинами. Распространение английского языка как языка международного общения привело к тому, что он стал наиболее распространенным и широко используемым языком для профессиональной коммуникации в различных сферах (*English for special purposes*, *ESP*). Французский язык хоть и уступает английскому языку по распространенности, однако также востребован во всем мире. Кроме того, для психологии французский особенно значим как язык французской психологической школы, внесшей значительный вклад в развитие психоанализа и мировой психологической науки /Жак Лакан, Пьер Жане, Теодор Симон, Анри Пьерон/ (Botbol, Gourbil, 2018).

Теоретические предпосылки исследования терминологии: постановка проблемы

Особые академические и профессиональные сферы предъявляют новые требования к людям, работающим в этих областях, так как им все чаще приходится сталкиваться с текстами, содержащими **термины** из множества новых дисциплин. В ответ на потребность специалистов в верных эквивалентах таких терминов и определениях для них, лингвистика стала уделять особое внимание этому важному вопросу.

Для настоящего исследования представляется важным разграничить ключевые понятия – ***термин***, ***терминология***, ***терминосистема*** – в том числе из-за трудности точного и однозначного ключевого для работы понятия (Алексеева, 1998; Суперанская 2012). Основываясь на определениях (Ахмановой, 2004: 463), (Ожегова, 2010), (Реформатского, 1961, 166) под «термином» мы понимаем это специальное слово, которое используется в той или иной науке или отрасли науки для обозначения какого-либо явления, процесса взаимодействия,

понятия, характерного для данной области знания. Вслед за С.В. Гринёвым-Гриневичем мы определяем понятие «терминология» как «совокупность терминов, используемых в определенной области знания» (Гринёв-Гриневич, 2008, с. 9). Что касается терминосистемы, она, несмотря на некоторые общие сходства с терминологией как таковой, отличается от неё своими глубинными свойствами (Лейчик, 2001). В первую очередь, терминосистема формируется из специально выбранных, заимствованных из других языков или созданных слов и словосочетаний для конкретной научной области, которые структурируются специалистами этой области. В.М. Лейчик утверждает, что любая терминосистема есть «результат сознательного упорядочения или конструирования из естественных, но специально отобранных единиц, являющихся полноценными терминами» (Лейчик, 2001).

Отметим, что термины возникают путём перехода из разряда общей лексики (т.е. «терминологизации»), заимствования из другого языка или калькирования иностранных слов и терминов. Непосредственными прямыми пользователями терминологии являются специалисты в каждой предметной области. Для них терминология – отражение концептуальной организации их специализированной области, а также необходимый инструмент общения и важный элемент для работы в их предметной области (Cabré, 1992). Коммуникативные потребности этих пользователей языка начинаются со знания концепции темы и с потребности передать ее. Их интерес к терминологии сосредоточен на понятиях и на том, как их можно четко и однозначно зафиксировать.

Однако с момента появления термины становятся частью лексической системы языка; наравне с другими словами языковой системы, они подчиняются словообразовательным, грамматическим и фонетическим правилам данного языка. Кроме того, возникает интерес специалистов не только к изучению терминов как части лексического пласта языка, но также к стандартизации терминов как процессу определения понятий и фиксации соответствующих названий и определений. Эта необходимость вызвана также особенностями преподавания терминосистемы конкретной области изучаемого языка.

Развитие терминологических исследований началось после периода массового терминологического образования, когда в языки

проникло огромное количество понятий и специальных слов. Появление терминологической лексики (так называемый «терминологический взрыв» (Рябова, 2009) было вызвано развитием науки, современных технологий, искусства и других сфер человеческой деятельности. Отправной точкой современной терминологии принято считать работу (Вюстера, 1931), представившего аргументы в пользу систематизации методов работы с терминологией. Исследователь установил ряд принципов работы с терминами и обозначил основные моменты методологии обработки терминологических данных. О. Вюстер, в первую очередь, обращал особое внимание на выработку правильной методологии и стандартов, а не разработку теоретической базы этой науки, поскольку он считал терминологию инструментом, который следует использовать как можно более эффективно для устранения неоднозначных моментов, которые могут возникнуть в процессе профессиональной коммуникации.

Исследователи выделяют четыре основных периода в развитии современной терминологии (Cabré, 1992):

1.Истоки терминологической науки, 1930–1960 (*The origins*)

2.Создание терминологических предметных полей, 1960–1975 (*The creation of terminological subject fields*)

3.Резкий активный рост терминологической науки, 1975-1985 (*The boom or explosion*)

4.Расширение влияния терминологии, 1985 – настоящее время (*The expansion*)

В период первого этапа развития терминологии (с 1930 по 1960 гг.) шла разработка методов систематического терминологического образования. В это время появились первые теоретические тексты О. Вюстера (1931) и Д.С. Лотте (1982). Когда О. Вюстер создал и выпустил словарь *The Machine Tool*, опубликованный в 1968 году, он имел возможность проверить обоснованность и эффективность методов, которые представил в своей докторской диссертации.

На втором этапе развития (с 1960 по 1975 гг.) появились первые банки данных и началось международное согласование принципов обработки терминологии. В этот период были сделаны первые попытки стандартизации терминологии в системе языка.

Третий этап (с 1975 по 1985 гг.) отмечен увеличением количества проектов по систематизации и планированию обработки

терминологии. В этот период роль терминологии в модернизации языка стала особенно ясной. Распространение персональных компьютеров существенно изменило и усовершенствовало условия обработки и хранения терминологических данных.

В последний период развития терминологии (с 1985 г. по настоящее время) в терминологической науке происходят очень активные модификации. С развитием информационных технологий и интернета теперь ученые-терминологи имеют в своем распоряжении инструменты и ресурсы, которые лучше адаптированы к их профессиональным потребностям, а также более удобны и эффективны для пользователя. Благодаря современным технологиям, применяемым в сборе и структурировании терминологической базы, международное научно-техническое сотрудничество расширяется и укрепляется, поскольку создаются международные сети для связи профессионалов, имеющих общие сферы интересов и готовых к активному сотрудничеству. Возможно, именно такой стремительный рост терминологии современных наук породил стремление к семантической унификации систем терминов одной и той же науки в разных языках (однозначное соответствие между терминами разных языков) и к использованию интернационализмов в терминологии (Sibul, 2017).

Сегодня упорядочивание терминологической основы языка является фактически главной целью работы всей терминологической науки (Anisimova & Tikhonova, 2021). Термины и определения анализируются и систематизируются специалистами, и в ходе этой работы выявляются определенные недостатки и сложности, в последствие устраняющиеся в ходе нормализации терминологии. Результатом этой работы являются зафиксированные термины с четко выделенными определениями.

Задача существенно осложняется широким распространением междисциплинарного подхода в науке (Мирский, 1980), который приводит к слиянию терминосистем разных наук и возникновению новой системы, отчасти копирующей две исходные.

Функции терминологии

Терминология является межотраслевой и многофункциональной наукой, находящейся на пересечении большого количества разделов лингвистики. Особого внимания заслуживает

использование терминологии в системе преподавания языка для специальных целей: здесь терминология может применяться как в теории, так и на практике. И все же, считается необходимым определить, с какими целями профессиональная терминология может быть использована, что, в свою очередь сделает более ясным момент, касаемый направлений работы с ней (Cabré, 1992):

1. Для лингвистов терминология – это часть лексики, которая определяется предметом лингвистической науки и тем, как ее можно применять на практике.

2. Для специалистов предметной области терминология – это отражение концептуальной организации их специализированной области, а также одно из необходимейших средств академической и профессиональной коммуникации в целевых ситуациях.

3. Для специалистов по языковому планированию терминология – это область языка, требующая определенного контроля за актуальностью и авторитетностью терминов.

Исходя из представленных выше взглядов, выделяются две основные группы пользователей терминологии: те, кто использует терминологию напрямую и те, кто при использовании терминологии прибегает к помощи так называемых «посредников», а именно терминологов и специализированных переводчиков. Основываясь на потребностях двух выделенных групп, можно сказать, что терминология имеет два тесно связанных измерения: коммуникативное измерение и лингвистическое измерение. Для первой группы пользователей терминология выступает в виде средства коммуникации, а для второй группы – как одна из целей их рабочего процесса.

Непосредственными прямыми пользователями терминологии являются специалисты в каждой предметной области. Для них терминология – это необходимый инструмент общения и важный элемент для работы в их предметной области. Эта двойная функция терминологии объясняет интерес специалистов к стандартизации как процессу определения понятий и фиксации соответствующих названий и определений. Специалисты используют терминологию независимо от того, подходит ли термин в рамках конкретной лингвистической системы или нет. Их коммуникативные потребности начинаются со знания концепции темы и с потребности передать ее. Их интерес к терминологии сосредоточен

на понятиях и на том, как их можно четко и однозначно зафиксировать.

«Посредники» в терминологической науке – это профессиональные специализированные переводчики, технические писатели и синхронные переводчики, которым терминология необходима для выполнения своей профессиональной задачи по облегчению общения тем, кто не владеет необходимой терминологией в должной степени.

Методика обработки терминологии

Упорядочивание терминологической основы языка является фактически главной целью работы всей терминологической науки. Термины и определения анализируются и систематизируются специалистами, и в ходе этой работы выявляются определенные недостатки и сложности, в последствие устраняющиеся в ходе нормализации терминологии. Результатом этой работы являются зафиксированные термины с четко выделенными определениями.

Выделяется ряд этапов в процессе обработки терминологической базы:

1. Распределение понятий отдельно взятой области знания по группам и построение терминологической классификации для удобства последующего использования, благодаря чему отдельные характеристики понятий становятся наглядными, а также происходит уточнение уже существующих научных определений или создание новых понятий и терминов.

2. Систематизированная терминология далее подвергается анализу выявления скрытых недостатков. Семантический анализ позволяет выявить отклонения значений терминов от смысла называемых ими понятий. Этимологический анализ позволяет определить наиболее подходящие и эффективные способы образования терминов, а также определить неудачные формулировки терминов, улучшить их или заменить. Функциональный анализ направлен на установление особенностей использования и функционирования терминов.

3. Нормализация терминов проходит на следующем этапе. Лингвистическая норма – это свод правил, которые выделяются из речевой практики, целью которых является упорядочение речевой деятельности говорящих на данном языке (Ахманова, 2004). В соответствии с этим, под нормализацией терминологии понимается

выбор из академической или профессиональной речевой практики наиболее удобных, широко употребительных и точных вариантов лексических единиц и правил образования и употребления терминов, а также утверждение таких вариантов в качестве предпочтительных. Терминологическая норма основывается на общеязыковой, но может с ней не совпадать.

В нормализацию терминов входит унификация и оптимизация. Унификация нужна для того, чтобы установить однозначное соответствие между системой понятий и системой терминов (одно понятие – один термин). Оптимизация же необходима для поиска подходящей формы терминов, в которой отражаются основные классификационные признаки называемого им понятия.

4. Кодификация системы терминов происходит в виде составления определенного нормативного терминологического словаря. При этом, терминологическая система может носить как обязательный, так и рекомендательный характер.

В рамках одной отрасли – термины объединяются в терминологическую систему, или, как ее еще называют – терминосистему. Главная особенность терминосистемы заключается в том, что ее содержание и связи замкнуты в пределах одной отрасли.

Терминосистема психологии

Необходимо оговориться в начале данного раздела, что, хотя речь пойдет об особенностях терминосистемы психологии в целом, в качестве примеров мы будем приводить русские терминологические единицы (т.к. родной язык неизбежно используется в процессе преподавания как язык-референт).

На данном этапе понятийно-терминологическая система психологии в не отличается достаточной четкостью и упорядоченностью. Исходя из определения терминосистемы – а именно из того, что содержание и связи терминосистемы замкнуты в пределах одной отрасли – нельзя в полной мере говорить об обособленной терминосистеме психологии, так как данная наука активно использует термины философии, медицины, психиатрии, педагогики и других наук (Мазилов, 2019). Если наличие философских терминов естественно, так как философские категории распространяются на все науки без исключения, отражая наиболее общие свойства и законы развития мира (*деятельность*,

сознание, *анализ*, *опыт*), то наличие терминов из других, обособленных наук объясняется междисциплинарным характером научного знания, популярного в последние десятилетия.

Тем не менее психология, как и любая другая наука, имеет в ядре свои собственные категории, то есть специальные психологические понятия (Горбацевич, 2009). Традиционно выделяют две большие группы психологических понятий – общепсихологические и частнопсихологические категории (Горбацевич, 2009). Первая категория включает понятия, объем которых совпадает с объемом психологической науки (*личность*, *психологическое явление*, *развитие психики*). Вторая представляет собой некоторые взаимосвязанные психологические понятия, объем и содержание которых в своей совокупности совпадает с объемом и содержанием определенной общепсихологической категории.

Неразрывная связь психологии с другими науками – с медициной, педагогикой, психиатрией – является внешним критерием дифференциации психологической науки. Речь идет, прежде всего, о совместной терминологии и отраслях знаний, в которых она требуется, в совместном решении с ними теоретических вопросов междисциплинарного характера (при преобладающем значении психологии).

В качестве внутреннего критерия дифференциации психологической науки выступает неизменная необходимость более глубокого понимания ее главного предмета исследования – психики (Горбацевич, 2009). Отражение этого предмета в системе наук о человеке, познания психики как в различных ее проявлениях, так и в сущности, развитии, единстве логического и исторического понимания.

От степени определенности и связанности понятий в рамках психологической науки (прежде всего, речь идет о связанности общепсихологической и частнопсихологической терминологии) зависит точность и единообразие понимания входящих в них понятий, отражающих отдельные психические процессы. Процесс отнесения психологической терминологии к терминосистеме основывается на следующем фундаментальном факте: какое-либо психологическое понятие не может существовать вне его связи с другими такими же психологическими понятиями (Горбацевич, 2009).

Базу психологической терминосистемы составляют слова общей лексики. Получив научное психологическое определение, они входят в терминологические словари. С точки зрения образования психологических терминов существуют две тенденции: ***семантическое образование***, провоцирующее расширение значения общеупотребительного слов; и ***специализация термина***, т.е. сужение значения термина и приобретение им видовых определений, уточняющих родовые понятия (например, *влияние* — > *воспитательное влияние* / *перекрестное влияние* / *целостное влияние*). Наиболее продуктивным способом терминообразования в психологии является ***синтаксический способ***, т.е. образование терминов-сочетаний или составных терминов (например, *опыт – личный опыт* / *моральный опыт*).

Благодаря интеграции наук и междисциплинарному подходу, термины свободно циркулируют между областями знания, что, тем не менее, может вести к полисемии. Например, слово *деятельность* в общеупотребительном значении описывает какую-либо работу, занятие в какой-либо области. Переходя в терминосистему философии, слово *деятельность* уже становится термином и представляет собой специфический способ отношения к миру и познания его человеком. Сужая значение данного термина посредством видового определения, получаем, например, термин *предметная деятельность*, которая представляет собой процесс, в ходе данного процесса человек творчески преобразует природу, превращая себя в субъект деятельности, а осваиваемые им явления природы становятся объектом деятельности человека. При переходе в терминосистему психологии *деятельность* начинает пониматься как активное взаимодействие с окружающей средой. В ходе данного взаимодействия живое существо выступает как субъект, которое целенаправленно воздействует на объект и удовлетворяет таким образом свои потребности.

Особо отметим, что психологическая терминосистема характеризуется широко распространенной синонимией. Одной из предпосылок данной характеристики является тенденция области к заимствованию терминов и использованию интернациональных терминологических единиц (например, *индивид* и *особь*). Данное свойство психологической терминосистемы существенно осложняет преподавание иностранного языка для психологов, так

как – учитывая широкое распространение внутренней синонимии – маловероятно наличие значительного числа эквивалентных терминологических единиц.

Сравнительно-сопоставительный анализ исследования терминосистемы психологии

В настоящем исследовании использованы следующие методы исследования: логико-семантический метод, основывающийся на принципе использования терминологических определений в специализированных словарях; выделение структурных и семантических особенностей терминов и последующее структурирование терминологического массива; метод сплошной выборки; сравнительно-сопоставительный метод (для выявления случаев совпадения / несовпадения семантического объема, графической репрезентации, коммуникативных смыслов и звучания).

Несмотря на то, что в данном исследовании был использован метод сплошной выборки, важно отметить, что для анализа был взять не весь терминологический массив психологической науки на английском и французском языках, а только термины, составляющие семантическое поле общей психологии. Сделано это было это по нескольким причинам: (1) общая психология является разделом, изучаемым всеми студентами-психологами независимо от специализации, страны обучения и приверженности к конкретной психологической школе или направлению; (2) общая психология включает в себя широкое изучение основных принципов, проблем и методов, лежащих в основе науки психологии; поэтому исследования в данном разделе проводятся с учетом различных точек зрения, включая историческую, теоретическую, философскую и практическую; (3) общая психология включает межотраслевое ядро, поэтому непосредственно связана с другими науками: философией, социологией, лингвистикой, педагогикой Таким образом, результаты исследований в области общей психологии представляют собой основу для дальнейшей специализации студентов.

Для того, чтобы рассматриваемый терминологический массив был подобран корректно и структурированно, в качестве

содержательной терминологической основы были использованы следующие источники:

а) английский язык: аутентичные учебники по психологии на английском языке (J. S. Nairne «*Psychology*»; R.M. Spielman, K. Dumper «*Psychology*»); электронный словарь Американской психологической академии (*APA American Psychological Association*);

б) французский язык: психологический словарь издательства Ларусс под редакцией Г. Блох, Р. Чемама, Э. Депре (Henriette Bloch, Roland Chemama, Eric Dépret «*Grand dictionnaire de la psychologie*»).

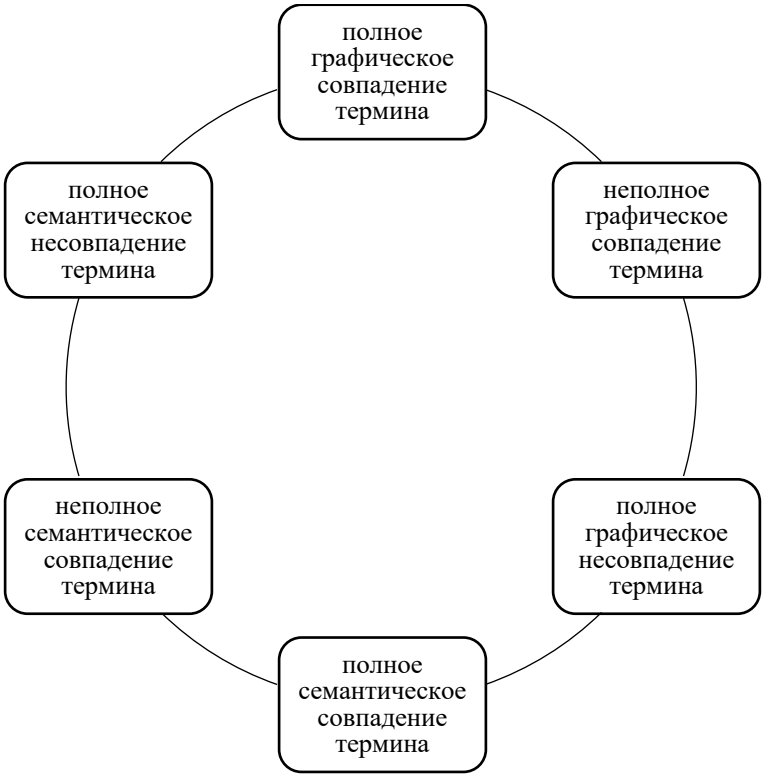


Рисунок 1. Категории терминов

Отметим особо, что в разрабатываемом категориальном разделении учитываются только графические и семантические сходства и различия терминов, но не учитывается фонетика языка. Это связано с тем, что фонетическая система английского и французского языка не совпадают по определению, так как исторически относятся к разным языковым подгруппам и полагаются на разные фонологические и фонетические принципы. Даже несмотря на то, что в терминосистеме психологии эти два языка имеют как термины, заимствованные у единого праязыка (например, термины латинского происхождения) или термины, заимствованные друг у друга, фонетические сходства английской и французской терминологических единиц не встречаются.

Проведенный сравнительно-сопоставительный анализ терминологической выборки показал, что психологические термины на английском и французском языках можно разделить на несколько категорий (см. рис. 1): полное графическое совпадение термина; **не**полное графическое совпадение термина; полное графическое **не**совпадение термина; полное семантическое совпадение термина; **не**полное семантическое совпадение термина; полное семантическое **не**совпадение термина.

Рисунок 2. Графический критерий совпадения / несовпадения терминологии

Что касается графических совпадений и несовпадений терминологии, здесь ситуация обстоит иным образом (рис. 2).

В ходе анализа терминологии в соответствии с выделенной категорией было выявлено, что для английской и французской психологической терминологии характерен большой процент (74%) неполного графического сходства. Несмотря на то, что многие термины из раздела общей психологии происходят от одного слова из латыни или древнегреческого языка, в значительном количестве случаев в написании сопоставимых по значению терминов наблюдаются различия. В первую очередь это связано с правилами правописания рассматриваемых языков. К примеру, термин *амнезия*: /англ./ *amnesia* – /фр./ *amnésie*. Видимыми графическими отличиями являются различающиеся буквы в окончании слов, а также наличие диакритического знака (*é*). Однако греческая приставка и корень у этих двух слов остаются довольно схожими, что дает право считать это неполным графическим совпадением терминов.

Кроме того, грамматическая структура языка также имеет влияние на графическое расхождение терминов. Например, термин *защитный механизм*: /англ./ *defense mechanism* – /фр./ *mécanisme de défense*. В первую очередь, наблюдается наличие предлога de во французском варианте термина, тогда как в английском языке он отсутствует; порядок слов в терминах также различается. Тем не менее, несмотря на некоторые расхождения в написании терминов, нельзя сказать, что они совершенно отличаются, что также указывает на то, что здесь наблюдается лишь неполное графическое совпадение.

Психологические термины, имеющие полное графическое совпадение в английском и французском языках, составляют лишь 10% выборки данного исследования. Преимущественно это напрямую заимствованные лексемы (*инсайт*: /англ./ *insight* – /фр./ *insight*). Термины, имеющие полное графическое несовпадение, составляют 19%; сюда входят термины, которые могут иметь дословный аналог в обычном языке, используемый в психологической коннотации (*поведение*: /англ./ *behavior* – /фр./ *comportement*), либо термины, которые разными психологическими школами трактуются не идентично, что влечет за собой необходимость подбирать более подходящий термин.

Стоит остановиться на семантических сходствах и различиях английской и французской психологической терминологии (рис. 3).

Рисунок 3. Семантический критерий совпадения и несовпадения терминологии

Анализ психологических терминов показал, что самой высокой долей (73%) является полное семантическое совпадение терминологии в английском и французском языках. Это может быть связано с тем, что для данного исследования бралась выборка терминологического массива из раздела общей психологии. Вне зависимости от того, какая научная школа занимается изучением психики и психических явлений, а также основных принципов, проблем и методов, лежащих в основе психологии, основная теоретическая база понимания явлений и подходов будет схожей. Например, если термин изначально возник не на европейском пространстве, то при анализе будет наблюдаться процесс калькирования термина, то есть заимствования иноязычных слов, выражений, фраз буквальным переводом соответствующей языковой единицы. Во французском языке мы наблюдаем вариативность термина, вызванную стремлением к более точному переводу.

Термин *зона ближайшего развития*

	английский язык	французский язык
термин	*zone of proximal development*	*zone proximale de développement* (*ZPD*) или *zone de proche développement*
дефини ция	In Lev Vygotsky's sociocultural theory, the difference between a child's actual level of ability and the level of ability that he or she can achieve when assisted by, or working in cooperation with, older or more experienced partners (e.g., adults or more knowledgeable peers).	Ce concept a été introduit par le psychologue russe Lev Vygotsky, désigne la différence entre ce qu'un enfant peut réaliser seul (son niveau actuel de développement) et ce qu'il peut réaliser avec de l'aide.

Таблица 1.

Сравним термин ***зона ближайшего развития*** (табл. 1). В английском и французском данный термин понимается примерно одинаково. Во французском данный термин объясняется так: «Это понятие, введенное русским психологом Львом Выготским, обозначает разницу между тем, чего ребенок может достичь в одиночку (его текущий уровень развития), и тем, чего он может достичь с чьей-то помощью» *(перевод авторов – О.С., В.К.)* (Bloch, Chemama, Dépret, 1999, 936). В английском же языке данный термин трактуется следующим образом: «В социокультурной теории Льва Выготского разница между фактическим уровнем способностей ребенка и уровнем способностей, которых он или она

может достичь при помощи или работе в сотрудничестве с более старшими или более опытными партнерами (например, взрослыми или более развитыми сверстниками)» *(перевод авторов – О.С., В.К.).* Семантическое сходство данного термина в английском и русском языке можно объяснить тем, что термин и концепция «зона ближайшего развития» первоначально появились в исследовательской школе Московского университета, и их дальнейшая судьба в иностранных языках – это заимствование понятие.

Что касается случаев неполного семантического совпадения (23%) и полного семантического несовпадения (4%), подобное распределение можно интерпретировать двояко: как следствие самостоятельного развития французской психологической школы и особенностей интерпретации ею научных исследований; а также как отражение культурных и языковых особенностей франкофонов (безусловно, влияющих на формирование научной картины мира).

Рисунок 4. Итоговые результаты сравнительно-сопоставительного анализа

Таким образом, проведенный сравнительно-сопоставительный анализ терминологической выборки показал, что психологические термины из раздела общей психологии на английском и французском языках не имеют фонетических совпадений и, в большинстве случаев, обнаруживают частичное графическое совпадение и полное семантическое совпадение (рис. 4).

Следовательно, произношению и правописанию терминов из общей психологии следует удалить значительное внимание при преподавании языковой пары «английский – французский» для психологов. Это, разумеется, не отменяет необходимости проработки семантики и прагматики терминологических единиц.

Однако анализ существующей справочной и учебной литературы, посвященной преподаванию английского и/или французского для психологов, выявляет нехватку проработанных, исчерпывающих источников, обеспечивших бы теоретическую поддержку и практическую тренировку для развития коммуникативных навыков в профессиональной среде. В связи с этим авторы считают необходимым оставить вопрос о необходимости создания учебно-методического комплекса, включающего русско-англо-французский глоссарий, выявляющий расхождение между сопоставимыми терминами (для теоретической поддержки студентов-психологов), и учебное пособие, фокусирующееся на отработке случаев частичного или полного несовпадения терминологических единиц.

Выводы

Тенденция современного мира к все большей концентрации на специализации в различных областях – хорошо известное явление, спровоцированное резко возросшим количеством новой технической информации, а также увеличившейся скоростью ее распространения. В связи с этим особенно востребованным становится изучение языка для специальных целей. Кроме того, навыки и знания, полученные в ходе изучения языка(ов) для специальных целей, помогают студентам стать более профессионально и лингвистически подготовленными для успешного решения различных коммуникативных задач, возникающих в профессиональной среде (Malyuga, 2016).

Терминология, как более специализированная часть лексики, является важной частью профессиональной коммуникации,

поэтому развитие лексической компетенции специалистов имеет большое влияния на формирование коммуникативных навыков в профессиональной среде. Термины, как и слова общей лексики, являются неотъемлемой частью коммуникативного акта; однако, это более специализированные слова, которые требуют особого внимания и дополнительной отработки.

Вопрос изучения терминологии в разных языках крайне важен для специалистов в сфере психологии, поскольку данная наука включает терминосистемы естественных и гуманитарных наук. Бесспорно, это является поводом для особенно тщательной проработки терминологического аппарата.

Однако даже беглый и выборочный анализ существующей справочной и учебно-методической литературы, проведенный при написании данной работы, выявил нехватку исчерпывающих и комплексных источников, обеспечивших бы теоретическую поддержку специалистов и практическую тренировку студентов-психологов. В связи с этим напрашивается закономерный вывод о том, что в настоящее время разработка глоссария основных единиц терминологического аппарата психологии представляется значимой и актуальной.

Проведенный сопоставительный анализ англоязычной и франкоязычной терминологии, составляющей раздел общей психологии, выявил корреляцию полных/частичных совпадений и несовпадений пар терминов. Разработанная классификация послужит основой для составления учебного пособия для студентов психологических факультетов с целью наиболее эффективного и качественного изучения психологической терминологии на английском и французском языках. Изучение терминологической базы несомненно послужит важным базисом при формировании коммуникативных навыков студентов-психологов в профессиональной среде.

Литература

1. Алексеева Л.М. Проблемы термина и терминообразования: Учебное пособие по спецкурсу. – Пермь, 1998.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М.: Едиториал УРСС, 2004.

3. Глебов Г.И., Милаева О.В. Современные международные отношения. Учебное пособие. – Изд. Пенз. гос. ун-та, Пенза, 2010.
4. Горбацевич О.Е. Терминологическая система психологии // Репозиторий БГПУ, Минск, 2009.
5. Гринёв-Гриневич С.В. Терминоведение. – М.: «Академия», 2008.
6. Дубровская Т.В., Жолнерик А.И., Дронова О.В. Языки для специальных целей: проблемы, методы, перспективы: монография. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2015.
7. Лейчик В.М. Проблема системности в отечественном терминоведении // Научно-техническая терминология (научно-реф. сборник). – М., 2001. – С. 54-55.
8. Лотте Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминоэлементов. – М.: Наука, 1982.
9. Мазилов В.А. De anima: предмет психологии и границы его постижения. Doi: 10.25586/rnu.het.19.06.p.70.
10. Малюга Е.Н. The Modern Stage of Language for Specific Purposes // Journal of International Scientific Publication: Language, Individual and Society. – 2009. – Volume 3. – Part1. – Bulgaria,Varna. – Pp. 47- 57.
11. Мирский Э.М. Междисциплинарные исследования и дисциплинарная организация науки. М., 1980.
12. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 2000.
13. Поляков О.Г. Психолого-педагогические аспекты проектирования курса английского языка для специальных целей: анализ потребностей и выбор подхода // Филологические науки. Вопросы теории и практики Грамота, 2014. – № 9 (39). – С.133-137.
14. Реформатский А.А. Что такое термин и терминология? // Вопросы терминологии. М., 1961. – С. 49–51.
15. Рябова Е.А. Теоретические аспекты изучения терминов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2009. – № 2. – С. 86-91.

16. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология. Вопросы теории. М.: УРСС; Либроком, 2012.
17. Титова С.В., Авраменко А.П. Эволюция средств обучения в преподавании иностранных языков: от компьютера к смартфону // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2013.
18. Anisimova A.G., Tikhonova N.Yu. Codification of terminology: a case study of English legal terms // *Professional Discourse & Communication*. – 2021. – 3(3). – Pp. 10-18. https://doi.org/10.24833/2687-0126-2021-3-3-10-18
19. Antipova A. S., Rabeson M. D., Smirnova O. V. Semantic shift in conflict terminology in contemporary Russian socio-cultural media discourse // Training, Language and Culture. – 2021. – №5(2). – Pp. 73-89. doi: 10.22363/2521-442X-2021-5-2-73-89
20. APA American Psychological Association. https://dictionary.apa.org/psyche
21. Basturkmen H. Ideas and Options in English for Specific Purposes. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey, London, 2006.
22. Bloch H., Chemama R., Dépret E. Grand dictionnaire de la psychologie. – Paris: Larousse, 2007.
23. Bloor M., Bloor T. Languages for specific purposes: practice and theory. Centre for Language and Communication Studies Occasional Papers, Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, 1986.
24. Botbol M., Adeline G. The place of psychoanalysis in French psychiatry // BJPsych international. – Vol. 15,1. – 2018. – Pp. 3-5. doi:10.1192/bji.2017.3.
25. Cabré M. Teresa La Terminolgia. La teoria, els mètodes, les aplicacions. – Barcelona, Emúries,1992. – Pp. 5-6.
26. Denissova Galina V., Redkina Ekaterina A., Zalizniak Anna A. Developing Secondary Language Identity in the Context of Professional Communication // Psychology in Russia: State of the Art. – 2019. – Volume 12. – Issue 1.
27. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511733031

28. Hyland K. Specificity revisited: how far should we go now? // English for Specific Purposes. – 2002. – 21(4). – №21(4). – Pp. 385–395.
29. Malyuga E. Exploiting the potential of ICT: assessment of students' knowledge // 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2016. Conference proceedings. 2016. C. 319-326. DOI: 10.5593/SGEMSOCIAL2016/B13/S03.042
30. Malyuga E.N., Rimmer W. Making sense of "buzzword" as a term through co-occurrences analysis // Heliyon. – 2021. – №7 (6). – e07208. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07208.
31. Nairne J.S. Psychology. Belmont, Calif.: Wadsworth, 2014.
32. Sibul V. Psycholinguistic analysis of lexical-semantic structure in linguistic consciousness of Russian, English and German native speakers // Training, Language and Culture. – 2017. – №1(2). – Pp. 54-70. doi: 10.29366/2017tlc.1.2.4
33. Spielman R.M., Dumper K., et al. Psychology. USA: Texas, 2014.
34. Trace J., Hudson T, Brown J. D. Developing Courses in Languages for Specific Purposes. – National Foreign Language Resource Center, 2015.
35. Wuster E. Internationale Sprachnormung in der Technik, besonders in der Elektronik. – Berlin, 1931. – P. 431.

References

Akhmanova, O. S. (2004). *Dictionary of linguistic terms.* 2nd ed. Editorial URSS.

Alekseeva, L. M. (1998). *Problemy termina i terminoobrazovanya:* [Issues of the term and term formation]. Perm.

Anisimova, A.G., & Tikhonova, N.Yu. (2021). Codification of Terminology: a Case Study of English Legal Terms. *Professional Discourse & Communication, 3*(3), 10-18. https://doi.org/10.24833/2687-0126-2021-3-3-10-18

Antipova, A. S., Rabeson, M. D., & Smirnova, O. V. (2021). Semantic shift in conflict terminology in contemporary Russian socio-cultural media discourse. *Training, Language and Culture, 5*(2), 73-89. doi: 10.22363/2521-442X-2021-5-2-73-89

Basturkmen, H. (2006). *Ideas and options in English for specific purposes.* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey, London.

Bloch, H., Chemama, R., & Dépret, E. (2007). *Grand dictionnaire de la psychologie.* Paris: Larousse.

Bloor, M., & Bloor, T. (1986). *Languages for specific purposes: practice and theory.* Centre for Language and Communication Studies Occasional Papers, Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.

Botbol, M., & Adeline, G. (2018). The place of psychoanalysis in French psychiatry. *BJPsych international, 15*(1), 3–5. doi:10.1192/bji.2017.3.

Cabré, M. (1992). *Terminology: Theory, methods and applications* (pp. 5–6). Philadelphia PA, John Benjamins.

Denissova, G. V., Redkina, E. A., & Zalizniak, A. A. (2019). Developing Secondary Language Identity in the Context of Professional Communication. *Psychology in Russia: State of the Art,* 12 (1).

Dubrovskaya, T. V., Zholnerik, A. I., & Dronova, O. V. (2015). Yazyki dlya spetzialnyh tzeley [Languages for Special Purposes: Problemy, Metody, Perspectyvy]. Penza: Publishing House of PSU.

Glebov, G. I., & Milaeva, O. V. (2010). *Sovremennye mezhdunarodbnye otnosheniya.* Penza: Ed. Penz. state university.

Gorbatsevich, O. E. (2009). *Terminologicheskaya Sistema psihologii.* Minsk: BSPU Repository.

Grinev-Grinevich, S. V. (2008). *Terminologiya*. Editorial Academy.

Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach.* Cambridge: Cambridge University Press http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511733031.

Hyland, K. (2002). Specificity revisited: how far should we go now? *English for Specific Purposes, 21*(4), 385–395.

Leichik, V. M. (2001). Problema sistemnosti v otechestvennom terminovedenii. In *Scientific and technical terminology (scientific-ref. collection)* (pp. 54–55). Moscow.

Lotte, D. S. (1982). Voprosy zaimstvovaniya i uporyadocheniya inoyazychnyh terminov i terminoelementov [Issues of borrowing and ordering foreign terms and term elements]. M.: Nauka.

Malyuga, E. (2016). Exploiting the potential of ICT: assessment of students' knowledge. In *3rd International Multidisciplinary*

Scientific Conference on Social Sciences and Arts, SGEM 2016. AUG 24-30, 2016. Book 1: Psychology and Psychiatry, Sociology And Healthcare, Education Conference Proceedings, Vol. III. (pp. 319-325).

Malyuga, E.N. (2009). The Modern Stage of Language for Specific Purposes. *Journal of International Scientific Publication: Language, Individual and Society, 3*(1), 47- 57.

Malyuga, E.N., & Rimmer, W. (2021). Making sense of "buzzword" as a term through co-occurrences analysis. *Heliyon, 7* (6), e07208. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07208.

Mazilov, V.A. (2019). De anima: predmet psihologii i granitzy ego postizheniya. *Higher Education Today, 6*, 70-80. Doi: 10.25586/rnu.het.19.06.p.70.

Mirsky, E.M. (1980). *Mezhdistzyplinarnye issledovaniya i distzyplinarnaya organizatzyya nauki [Interdisciplinary research and disciplinary organization of science].* Moscow.

Nairne, J.N. (2014). *Psychology.* Belmont, Calif.: Wadsworth.

Ozhegov, S.I., & Shvedova, N.Y. (2000). *Explanatory dictionary of the Russian language*. Azbukovnik.

Polyakov, O.G. (2014). Psihologo-pedagogicheskie aspekty proektirovaniya kursa anglijskogo yazyka dlya special'nyh celej: analiz potrebnostej i vybor podhoda [Psychological and pedagogical aspects of designing an English course for special purposes: analysis of needs and choice of approach]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki, 9*(39), 133-137.

Reformatsky, A.A. (1961). What is a term and what is terminology? In *Questions of terminology* (pp. 49–51). Moscow.

Ryabova, E.A. (2009). Teoreticheskie aspekty izucheniya terminov [Theoretical aspects of the study of terms]. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Linguistics, 2*, 86-91.

Sibul, V. (2017). Psycholinguistic analysis of lexical-semantic structure in linguistic consciousness of Russian, English and German native speakers. *Training, Language and Culture, 1(*2), 54-70. doi: 10.29366/2017tlc.1.2.4

Spielman, R.M., & Dumper, K. et al. (2014). *Psychology*. USA: Texas.

Superanskaya, A.V., Podolskaya, N.V., & Vasil'eva, N.V. (2012). *General terminology. Questions of theory.* M.: URSS; Librocom.

Titova, S.V., & Avramenko, A.P. (2013). Evolution of technology in foreign language teaching: from computer to smartphone. *Bulletin of Moscow University. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication, 1,* 9-21.

Trace, J., Hudson, T, Brown, J. D. (2015). *Developing Courses in Languages for Specific Purposes.* National Foreign Language Resource Center.

Wuster, E. (1931). *Internationale Sprachnormung in der Technik, besonders in der Elektronik.* Berlin.

УДК 372.881.161.1
https://doi.org/10.25076/vpl.46.05
И. Чайбок-Тверефу
Университет Ганы

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ ГАНЫ

Дифференцированное обучение учащихся (ДОУ), как правило, представляет собой форму обучения, в которой результат обучения важнее, чем время, затраченное на приобретение знаний. Таким образом, учащиеся могут тратить столько времени, сколько им необходимо, для достижения своих образовательных целей и достичь прогресса в соответствии с продемонстрированной компетенцией. Система образования представляет собой структуру очень широкого спектра, где главную роль играют возраст обучаемой группы, цели их обучения, форма и методы обучения. В этой статье основное внимание уделяется формальному обучению на уровне высшего образования. Обсуждаются трудности, с которыми приходится сталкиваться при реализации дифференцированного образования в Университете Ганы при преподавании языков на отделении русского языка кафедры современных языков. В статье показано, что, хотя в высшем образовании дифференцированное образование часто ассоциируется с образованием взрослых и/или дистанционным образованием, данный тип образования может быть реализован и в других областях. Также поднимается вопрос

о том, что применение дифференцированного образования как в политехнических институтах, где в некоторых случаях используется этот вид обучения, так и в университетах, может быть перспективным решением проблемы безработицы выпускников. В настоящей работе делается вывод о том, что глокализованное *образование, основанное на дифференциации, было бы важным и эффективным в обучении (иностранным языкам).*

Ключевые слова: высшая школа, система образования, компетенция, дифференциация, обучение иностранным языкам, формальное образование, неформальное образование

UDC 372.881.161.1
https://doi.org/10.25076/vpl.46.05
I. Csajbok-Twerefou
University of Ghana

COMPETENCY-BASED EDUCATION AT THE TERTIARY LEVEL: FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE UNIVERSITY OF GHANA

Competency-based education (CBE) generally is a form of education where the outcome of the education is more important than the time spent on acquiring the knowledge. As such, students can spend as much time as needed by them to achieve their educational goals and progress according to their demonstrated competency.

The educational system is a very broad-spectrum structure, where the age of the group being educated. This article focuses on the formal education at the tertiary level. The challenges one faces while trying to implement competency-based education in the University of Ghana in language teaching at the Russian Section of the Department of Modern Languages are discussed. The paper demonstrates that, though in tertiary education competency-based education is often associated with adult education or/and distance education, competency-based education can be implemented in other areas as well. It also argues that the application of competency-based education not only in polytechnics where in some cases competency-based training is used but also in universities may be a promising solution to the problem of graduate

unemployment. The paper concludes that glocalized *competency-based education would be essential and effective in (foreign language) teaching.*

Keywords: tertiary level, system of education, competence, competency, foreign language teaching, formal education, informal education

Introduction

The history of education dates back as far as the history of humanity. Education can be referred to as anything that helps in passing on culture, tradition, skills, knowledge, social values, etc. from one generation to another. Education has always played a major role in the life of different cultures. As the beliefs and values of societies have changed with time, the means and quality of education have changed alongside it, since the goal of education is to serve the needs of the society. The objective of this study is to evaluate whether there is time to reform the education system, and if yes, how it should be done for it to be able to serve the changing World. This article is made up of seven sections: Section one gives a short history of education, naming some famous educators and their contribution to the today's educational system. Section two introduces the main types of education used currently and compares them with Competency-based Education (CBE). Section three highlights some problems in the tertiary education system and the implementation of CBE in tertiary institutions. Section four presents a summarized history of language teaching at the University of Ghana and discusses the possible implementation of CBE. Section five presents Competency-Based Language Teaching (CBLT) in general and emphasizes some benefits of language learning. Section six lists some challenges of CBE and possible solutions to them. The final Section concludes the paper.

Summarized History of Education

If one would follow the history of education, a clear picture can be sought out about the main principles of a particular era and its societies, like the era of the Ancient Greece, Rome, the Middle Ages, and the Renaissance etc. The view of early educators or philosophers, such as Socrates (470/469 BCE – 399 BCE), Plato (428/427 or 424/423 BCE – 348/347 BCE), Aristotle (384–322 BCE), Vittorino da Feltre (1378–1446) with his *Happy House* schools, Johann Amos Comenius (1592-1670) with his textbook of *The World in Pictures*, John Locke (1632-

1704) with his idea of the mind being *tabula rasa* and *first-hand experience learning*, Jean-Jacques Rousseau (1712-78) with his *natural development of the learner*, Johann Heinrich Pestalozzi's (1746-1827) school with *real children and not small adults*, Friedrich Wilhelm Froebel (1782-1852) with the *first Kindergarten*, Johann Friedrich Herbart (1776-1841) who has changed the *image of a teacher* from fright to knowledge and introduced the *systematized lesson plans*, Maria Montessori (1870-1952) with the *theory of freedom* (independent from other people) *and individual development* may be found in the educational systems of the 21st century (Guisepi 2014).

Throughout the history of education, the most favoured subjects were Greek, Latin, Literature, Mathematics and Religion. Overtime subjects like History, Geography, Geometry, Modern Languages and others were added. Before the mid-19th Century, education was more focused on subjects of the humanities, but since then there has been a rising emphasis placed on the science related subjects. This led to the marginalization of the humanities: in recent years projects and grants are mainly focused on areas of sciences rather than on humanities.

Apart from the weighting of Sciences and Humanities there are other major changes in education, like the mode of motivation. Before, punishment or fear of punishment were the only motivation modes and educatees were punished for not progressing as expected. Nowadays, this type of motivation has been banned and educators can be sued for punishing educatees. In other (mainly developing) countries, however, punishment (whipping with a cane, hard labour, etc.) is the "proven method" to motivate educatees, who are mostly children, or young people.

At the same time, it is important to highlight another stage of the history of education, which is when children were referred to not as small adults, but instead as real children, who love playing, running, making noise, jumping, etc. This step paved way for the development of different theories in education and psychology that are currently used in all educational facilities.

Researchers of Gender Studies will have loads of information on the history of education, since for ages, education was a privilege for boys and wealthy families only. In European secondary schools, "girl-child education" started in the mid-19th (Guisepi, 2014). In many parts of the

World, the existence of single sex schools can still be referred to as proof of those periods, where girl-child education was not important.

And the newest addition to the history of education will be the implementation of (crisis) online teaching in many disciplines during the Covid-19 pandemic all over the World (Godzhaeva & Tochilina, 2020, Katsaounis & Steinmüller, 2021, Demuyakor, 2020, Maican & Cocorada, 2021, Csajbok-Twerefou, 2022).

Types of Education and CBE

Today, the education types mostly available are informal, formal, and non-formal education. Informal education has the longest history of all, as this is the way, how most skills, traditional and social values were "inherited" from old generations to the contemporary ones. And since most of the social and traditional values can be found in the roots of many smaller and bigger communities, such as families or ethnic groups, and in societies, like villages, cities or countries, societies are interested in passing on the basics of their culture using the most obvious way of education – oral tradition and demonstrations which are the main means of informal education. One will therefore agree with Jeffs and Smith (1997, 2005, 2011) who argued that informal education starts with conversation which then leads to knowledge acquisition.

The history of formal education goes back to times when young adults and children started being grouped and taught together using some forms of education, which earlier characterized only the informal education, like demonstration, but also adding new ones, such as writing or reading. It is important to note that formal education, as it is used today, is relatively new – about 200 years old in developed countries, but in some developing countries it is even younger – about 50 years old (Guisepi, 2014). Formal education can generally be described with the word "organized", since learners are usually accommodated in classrooms[10]; classes are taught by trained teachers; there is timeframe for the length of the training period as well as for the daily activities; programmes could be divided into different levels and subjects, but even as such are still part of a whole system; programmes follow systematically planned curriculum, etc.

Non-formal education is the 'youngest' type of education, being developed in the late 1960s and early 1970s from the formal education

[10] In some developing countries classes could be handled "under trees".

and capturing types of education organised outside of classrooms. They are often organised for specific groups on a short-term base and therefore could be easily individualized and adjusted for specific areas or environment (Smith, 2001). Non-formal education can be pre-school education, some language courses or even training programmes organised by different bodies.

Competency-based education (CBE), which emerged in the USA in 1970 as basis for vocational education and industrial training programmes (Geckil, 2010), generally is a form of education where the outcome of the education is more important than the time spent on acquiring the knowledge and where competence is defined as a combination of application of acquired knowledge, practical skills, social and behavioural attitudes, intelligence and sensitivity. CBE is a type of education that is student-friendly, since it is individualized, and therefore is flexible.

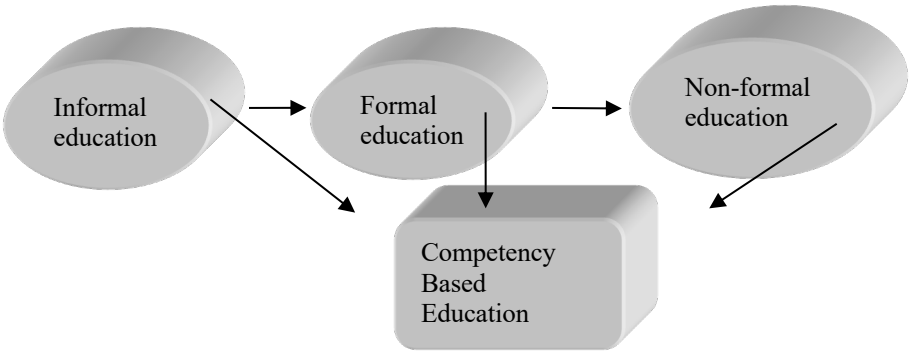


Diagram 1. Competency-Based Education has borrowed from all: Informal, Formal and Non-formal Education

A student can progress according to his or her acquired knowledge or skills. (Here may be interesting to refer to Jean-Jacques Rousseau (1712-78) with his *natural development of the learner* (Guisepi, 2014). At the same time CBE is "employment-led" and supports specialization since the standards are set with reference to the industrial sector and are encouraged to focus and enhance learners' skills on things they are interested in (Foyster, 1990, Delker ,1990 and Norton, 1987, cited in: Kaya, 2012). CBE may be used at all levels of the educational system: in

preschool, basic, secondary, tertiary and vocational schools where not only the goals of education are different, but also the age of participants, their homogeny, their interest, their already acquired skills, etc. The relation between informal, formal, non-formal education and CBE is illustrated in Diagram 1.

Looking at the characteristics of formal, informal, and non-formal education and of CBE we conclude that CBE has borrowed from each type of education, as it is demonstrated below in Table 1.

	Formal education	Informal education	Non-formal education	CBE
Purpose	Academic	To share common knowledge	Specific	Academic
Structure	institution-based, isolated from environment, rigidly structured	environment-based, community related, flexible	environment-based, community related, flexible	institution-based, not isolated from environment, flexible
Teacher/ Learner centred	teacher-centred	learner-centred	learner-centred	learner-centred
Time frame	yes (long)	no	yes (short)	no
Targeted people	age (2-30)	anybody	specific groups	anybody
Curricula	yes	no	yes	yes
Generalised/individualised	generalised	individualise	individualised	individualised
Role of teacher	trainer	consultant/ facilitator	trainer	consultant/ facilitator
Trained teacher	necessary	not necessary	necessary	necessary
Competence or	knowledge	competence	knowledge	competence

knowledge?				
Way of teaching	frontal	conversation	frontal	conversation
Teacher-student relationship	teacher is higher	teacher is higher / same level	teacher is higher	teacher is higher
Control	external/hierarchical	self-governing/democratic	self-governing/democratic	self-governing/democratic
Why to opt for it?	compulsory	in the interest of the society	in the interest of the learners	in the interest of the learners
Way of organization	government	NA	organization and curricula planning may be done by the learners	organization – by government; curricula planning – depends on the individual learners

Table 1. Characteristics of formal, informal and non-formal education and CBE
Source: author, Smith (2001), Jeffs and Smith (1997, 2005, 2011), Kaaya, (2012)

To find out whether CBE has (or has not) really borrowed from each type of education the most useful method, opens new perspectives for researchers in the area of education. However, we believe that CBE is a good approach and should be implemented in many levels of education.

CBE in the Tertiary Education?

In modern days, one should remember more information than in the earlier eras and be able to use it accordingly (Malyuga, 2016). However, traditional university education, that is the knowledge-based education, is often blamed to be the cause of the challenge in expertise acquisition, as, even though students acquired knowledge, they still do not know how

to implement it effectively. Newly graduated young men and women, therefore, who do not show enough competence in the application of the acquired knowledge, may not get jobs they want (Boateng & Ofori-Sarpong, 2002). Nevertheless, graduates, who were not only taught the information, but, also, how to apply it in different processes, will be sought after on the job market. This can be an advantage for the individual, since in many cases the economy is not able to generate enough jobs. On the other hand, the whole nation will benefit if education is not only theory but at the same time, it is practice-based. Since often, even if graduates get jobs, they are often not able to perform as they should have. A way of solving this worldwide problem may be the implementation of competency-based education in most tertiary institutions. As Levina (2008, p.189) stated, "in modern social conditions, in which higher education acts as a fundamental component of the sustainable development of the human community, competence becomes the leading criterion for the readiness of a modern graduate of higher education for unstable working conditions and social life."

According to Kouwenhoven to solve the problem of 'I know what, but I do not know how?' could have been the 'Harvard "case" method' implemented in business administration and the 'problem-based learning' in medicine studies at McMaster Medical School in Canada (Kouwenhoven, 2009, p. 1). He also suggested a third method, the already mentioned competency-based education.

At the secondary level of education, in some African institutions CBE has been implemented. According to Kaaya (2012) in Tanzania most of the Technical and Vocational Education and Training (TVET) institutions started using the Competency-Based Education and Training (CBET) system in the mid-2010s. In Ghana, the Council for Technical and Vocational Education and Training (COTVET), established in 2006 after the recommendation of Government white paper on Education (October 2004) also decided on the implementation of CBET (COTVET 2010). It has been realized in November 2014 with a competency-based training curriculum on pilot basis in seven technical and vocational training institutions in the country, focusing on six areas, Electronic Technology; Electrical Engineering Technology; Motor Vehicle Engineering; Mechanical Engineering Technology; Fashion Designing Technology and Hospitality & Catering Management (Daily Graphic, Oct. 30, 2014.)

It is important to note that the implementation of CBE has also progressed in some polytechnics in Ghana (Anane, 2013). Polytechnics, which emerged and were re-designed from technical institutes, were elevated to tertiary status under the Polytechnic Law of 1992. However, though the new Polytechnics Law (Act 745) in 2007 stated that one of the main objectives of polytechnic education is to "provide tertiary education in the fields of manufacturing, commerce, science, technology, applied social sciences and applied arts, etc.", the Bachelor of Technology (B-Tech) programmes were still not given accreditation (Polytechnic Education in Ghana, 2011). Due to this, i.e. the low recognition of polytechnics' certificates compared to universities degrees, most graduates from secondary schools applied to universities first. If they did not obtain admission, then polytechnics became the next option. Recognising this challenge, during the 2012 presidential campaign, presidential aspirants promised to convert polytechnics into technical universities by 2016. Considering this, after the accreditation of the B-Tech programmes, the newly re-designated technical universities were expected to implement CBE using their tested and redesigned curriculum with the hope of "closing the gap between 'classical' disciplinary knowledge and know-how required for the job market" (Kouwenhoven, 2009, p. 2).

Though the TVET Policy Framework has been introduced in many African countries, which recommends the use of CBE, the need for competent graduates on the job market is still being critical. The readiness of academia for the implementation of CBE was tested by Wongnaa and Boachie in 2018. According to them, the perception of competency-based training (CBT) by academics in Ghana indicated that some of the academics are ready for its adoption, but it would be positively influenced by participation in CBT workshops, effective supervision of faculty members by university authorities, availability of teaching aids, and availability of incentives. This indicates that workshops and conferences, organized by the Ghana Education Service in collaboration with the Ministry of Education in the early 2010s were not able to reach out to all, especially those in the tertiary institutions. Also, most of those programmes focused on vocational and entrepreneurial training at the secondary level, and in areas, such as energy, finance, technology, health, tourism, agriculture at the tertiary level. Training programmes hardly focused on CBE in humanities, even

though more students graduate from the humanities than the sciences. Questions that arise are: Does it mean that with a degree from the humanities it is not possible to acquire skills? Or does it mean that there are many difficulties in applying CBE in those disciplines. To both questions, the answer is – no.

CBE can work in many disciplines. Its use in adult (distance) education is explained with several goals. Students learn at different rates and have different learning styles and strategies; CBE allows them to use all that background at their own tempo. It can lead to a situation where a student will get his/her certificate faster than (s)he could have gotten in the knowledge-based system. In the knowledge-based system "slower" learners often need to re-sit paper(s), which gives them frustration, stress and cost, a situation that is not observed in CBE. According to Mendenhall (2012, p.2), for the effective implementation of CBE, it is important to:

1. Measure students' knowledge rather than time. (One can recall Pestalozzi's child-centred education.)
2. Make use of technology since it can individualise the learning process by helping to differentiate between slower and faster learners. And even if some were not willing to do it earlier, due to COVID-19 most stakeholders in the educational sector had no choice than to try the use of different technology.
3. Recognise that the role of the faculty is not "a sage on the stage" but rather "a guide on the side." Faculty should guide students' learning, answer their questions, lead discussions and help them to synthesize and apply knowledge. In this direction, it is important to consider Rousseau who argues that, since the aim of education is natural development, the teacher's role is just monitoring (Guisepi, 2014).
4. Properly define competence and the knowledge required for students to graduate in a certain area as well as its measurement. This is the point, where the labour market should be studied critically, so graduates will have employment after completing their education. The required competencies should be revised accordingly to the changes of the requirement of the society and market.

Mendenhall's key points for the implementation of CBE can be challenging for the University of Ghana in almost all disciplines, including foreign languages.

Language teaching at the University of Ghana and CBE

Language teaching at the University of Ghana has a relatively long history. It started in 1960 with the French language at the Department of French which later on transformed into a new department with a broader spectrum. The Department of Modern Languages celebrated its 50th anniversary in 2014. At its establishment, the Department of Modern Languages was divided into five sections based on the languages taught: Arabic, French, Russian, Spanish and Swahili. Since its existence, thousands of students have graduated as combined or minor language students from the Department and the number of graduating students increases every year. In response to the growing interest of China in international politics and economy, the University introduced the Chinese language with the first batch of student admitted in the 2009/2010 academic year. As such, the Chinese Section became the sixth section of the Department. Being one of the biggest departments in the University in terms of the number of offered courses and number of teaching staff, the restructuring of the Department became imperative. The first step of the restructuring process was in the 2011/12 academic year when the French Section was made an independent Department, leaving the remaining five sections under the umbrella of the Department of Modern Languages (Amonoo et. al., 2014).

The number of students in various sections of the Department differs from year to year. Table 2 presents the statistics of the number of students in the Russian Section for the past 10 years.

Year / Level	L 100	L 200	L 300	*Year abroad* [11] *(In Russia)*	L 400	L 600[12]	Total
2011/ 12	87	29	7	*2*	5	1	**129**
2012/ 13	67	15	28	*5*	2	2	**114**

[11] Students who go for the year abroad programme do not register with the University in that academic year; therefore, they are not included in the total.

[12] MA or MPhil student

2013/14	69	16	15	*15*	5	2	**107**
2014/15	175	15	16	*6*	15	1	**222**
2015/16	110	39	15	*5*	9	-	**173**
2016/17	134	24	40	*10*	9	-	**207**
2017/18	260	29	24	*13*	27	-	**340**
2018/19	359	42	29	*5*	28	-	**458**
2019/20	362	52	42	*12*	12	2	**468**
2020/21	368	82	54	*0*[13]	46	2	**552**

Table 2: Number of students in the Russian Section (2011/2012 - 2020/2021 academic years) Source: Author's data & https://academic.ug.edu.gh/ugattendanceregister_v01/wfRegist.aspx

The differences between the number of admitted students and the number of final year students of the Section can be explained with the bouquet-system of the University, which leads to large number of students in the first year (Csajbok-Twerefou, 2022). This system is especially challenging for language proficiency teaching: classes are always overloaded, ending up with the practical course for beginners in Russian to be delivered to 50-180 students at the same time. Even though tutorial classes are organized, the tutorial class-sizes are still large – 30-50-80 students in a group, which is 2-5 times more, than recommended. According to the American Council on the Teaching of Foreign Languages (2010) "The goal of a standards-based language program is to develop students' ability to communicate. There must be opportunities for frequent and meaningful student-to-teacher and student-to-student interaction, monitored practice, and individual feedback during instructional time." Therefore, they recommend a class-size with no more than 15 students. For that reason, in the above-described circumstances, no wonder, students drop out from the first-year courses

[13] Due to COVID-19 students were not able to travel.

at the University and decide to continue with their other disciplines. The inadequate teaching facilities for language teaching also de-motivate students. Looking at these difficulties one may agree: the implementation of CBE, especially at the lower levels, looks impossible. We, however, argue for its effectiveness in different disciplines at the University and in language teaching as well, as some of Mendenhall's key points are in practice. They are the "guide on the side" and the course outlines that are given at the beginning of each semester. On the other hand, the measurement of student's knowledge rather than time spent on teaching and the use of technology give real challenges to students and lecturers as well.

Furthermore, since students have no previous knowledge in the new foreign language, in many cases, basic language courses start with the knowledge-based type of education (KBE). This, however, does not prevent one from the use of CBE at the higher level, when, in many cases, the reduced number of students also helps in its implementation. The implementation of CBE can start after the first semester, when KBE can gradually be substituted with CBE, since the main goal of foreign language teaching and learning is to establish and improve communicative competence of the learners.

Competency-Based Language Teaching (CBLT)

The communicative language competence is made up of linguistic, sociolinguistic, and pragmatic elements. The scope of linguistic competences includes lexical, grammatical, semantic, phonological, and phonetic and orthographic skills. All of these are necessary for the language user to express himself/herself accurately and meaningfully. Sociolinguistic competence refers to the use of language in different socio-cultural conditions. This includes the knowledge and skills that will cover the social dimension of language use. Pragmatic competence refers to the knowledge and the ability of the use of principles and applications that regulate the function of language tools (Poór, Morvai, Enyedi & Majorosi, 2005).

Competency-based language programmes focus on what students can do with a language rather than what they know about it. Skills acquired by students in competency-based language programmes at different levels of foreign language learning can be used in their everyday life in the society, because learning of foreign languages has impact on the learner in different aspects. Also, as Ariyan stated, "in the development

of critical thinking of students, the method of monitoring and evaluating their success in mastering a foreign language plays an important role, and the objects of control coincide with the objects of training" (2021, p. 135). Moreover, according to the research by the National Council of State Supervisors for Languages (USA) foreign language learning benefits:

- academic progress in other subjects,
- basic skills development,
- higher order, abstract and creative thinking,
- understanding and security in community and society

barriers narrows achievement gaps.

Foreign languages learning also

- enhances cognitive development, career opportunities and

student's sense of achievement

- helps students score higher on standardized tests
- promotes cultural awareness and competency
- improves chances of college acceptance, achievement, and

attainment (2007).

Even though, some of the above statements are more relevant to primary or secondary schools' pupils, the positive influence of foreign language learning on academic progress in other subjects as well as its influence on carrier opportunities cannot be over emphasized. A good example of this is the way how most oral examinations are conducted in the University: they look like interviews giving students a great opportunity to practice for their future job interview.

In her study, Geckil (2010) has presented how CBE should be used for refugees in language teaching so they can get acquainted with their new home country, acquire communicative competence and fit in the society easier. For that she used "real-world task" approach, i.e. activities that reflect the real life in the field of work and "social survival". In her class, work schedules, job applications and interviews are used which may lead through "continuous and ongoing assessments" and "individualized, student-centred instruction" to "successful functioning in the society" and adopting the necessary "life skills". In her approach the teacher should not only "correct the student immediately", but also "give positive feedback" and "adjust the syllables and activities according to learner needs". To achieve the above, she recommends using "sample texts related to the competency".

At the University of Ghana, in some Russian language proficiency classes CBE has been used. The way of its application is determined by the proficiency level of students, the assigned venue for the classes, the number of students in a group, etc. In proficiency classes at the advanced level, films were used as main teaching and learning materials. In a semester, students were given 2-4 Russian or Soviet films to watch at home after which those films were discussed in class (Csajbok-Twerefou, 2010). Using this approach, the teaching and learning process has been individualized. Topics, related to individual films are critically discussed in class, comparing the Russian/Soviet realities with the Ghanaian ones. In such cases, the lecturer does not lecture, but rather guides the discussion, as is advised by Mendenhall (2012).

Also, using the CBLT, topics organized around the themes portrayed in the films can be worked on allowing students to do meaningful actions, to master the foreign language while performing communicative tasks. During classes students have feedback on their performance, which is also supported with continuous assessment – essay writing on related topics of the discussed films. Finally, it is important to note that this course is examined at an oral examination, which is a rare practice at the University, since the University prefers written examination. During the Orals, students are assessed individually, by a 2-member panel.

Challenges of CBE

To measure student learning, rather than time spent, as recommended by Mendenhall (2012), can be a challenge to many educational institutions. The system of education all over the world is based on end of term exams. To be able to change this, there is a need to adjust the system to CBE.

The use of technology is very important in many places. However, in smaller towns or villages of the developed world and in developing countries, it is a great challenge, as was the case during the Covid-19 pandemic.

The teacher's role as a guide can be easily implemented using techniques known from informal education, though, here the main challenge can be the traditional approach to teaching in contrast to the more liberal one.

The expected outcome of the teaching and learning should be established for each level of education for each discipline, considering factors, such as age, gender, need of the nation and many more. At the

same time, local values and potentials should be considered. Therefore, it is important to understand that what can work in one part of the World may not be applicable in the other part, therefore – CBE should be *glocalised* (Csajbok-Twerefou, Chachu & Viczai, 2014).

Conclusion

Competency-based education is a methodology used in formal education, but many of its methods were borrowed from the informal and non-formal types of education. As such, CBE has its limitation, consequently, its implementation in some disciplines maybe challenging.

Generally, to be able to apply CBE in most stages of the education system and disciplines, school authorities should first recognize its importance and assist in the implementation of "teaching" methods of informal education to formal education. Secondly, teachers should be ready and trained for its realization. Thirdly, school environments should be CBE-friendly: technological support, teachers' teaching load and their supporting staff, classrooms and class size, office-space, and office equipment as well as the teaching environment should be adequate.

For introducing CBE, there is also a need for good curriculum. In preparing the curriculum one should consider several specifics, such as the age/interest of students, the objective of the course, its content, the way of examination, expected learning outcome, and the list of textbooks used during the course.

Educators play a significant role in informal education, as they help people to think further and open their feelings during conversation. And even though those moments are not planned in a curriculum, but rather set by a spontaneous situation and driven by the educator's experience, we believe that this value of the informal education should be compulsorily used at all levels of formal education, so students and educatees are taught the knowledge together with its implementation. For this, there may be the need to redesign the system of education.

Abbreviations

BCE – Before the Common Era
CBE – Competency-Based Education
CBET – Competency-Based Education and Training
CBLT – Competency-Based Language Teaching
CBT – Competency-Based Training

COTVET – Council for Technical and Vocational Education and Training

KBE – Knowledge-Based Education

TVET – Technical and Vocational Education and Training

Литература

1. Ариян М.А. Развитие критического мышления учащихся в контексте развивающего подхода к обучению иностранным языкам. // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова, 2021. – Вып. № 55. – С. 128–141.
2. Годжаева Н. С., Точилина Ю. Н. Особенности преподавания иностранных языков в условиях всеобщего дистанционного обучения в Кемеровском государственном университете: проблемы, опыт, перспективы // Вопросы образования и психологии: монография / гл. ред. Ж.В. Мурзина. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 73–82. – ISBN 978-5-907313-90-3.
3. Левина Л. М. Роль читательской компетентности в самостоятельной работе студента в контексте модернизации высшей школы // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2018. – Вып. № 41. – С. 189-203.
4. Чайбок-Тверефу И. Глокализация как результат диалогов культур. // Транслатология Паннoника. Электронный журнал центра переводов гуманитарного факультета Печского Университета / Под ред. Э. Лендваи. – 2012. – №1. – С. 118-128.
5. Чайбок-Тверефу И. Трудности и оценка дистанционного обучения русскому языку в Университете Ганы // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. – 2022. – Вып. 1 (57). – С. 182–198.
6. American Council on the Teaching of Foreign Language. Maximum Class Size [Electronic resource]. – 2010. – Mode of access: http://www.actfl.org/news/position-statements/maximum-class-size-0
7. Amonoo Reginald F. et. al. A Historical Appraisal of the Department of Modern Languages and the Department of French // Journeys Through the Modern Languages at the University of Ghana / Josephine

Dzahene-Quarshie, Ildiko Csajbok-Twerefou, Joanna Boampong (Eds.). – University of Ghana, Ayebia Clarke Publishing Limited, 2014. – Pp. 9-30.
8. Anane Caroline Aba. Competency Based Training: Quality Delivery for Technical and Vocational Education and Training (TVET) Institutions // Educational Research International. – 2013. – Vol. 12. – P. 2.
9. Boateng K., Ofori-Sarpong E. An analytical study of the labour market for tertiary graduates in Ghana // World Bank/National Council for Tertiary Education and National Accreditation Board Project Report, 278200–1099079877269, 2002.
10. COTVET quarterly newsletter. — Volume 2. - Issue 1. – December 2010.
11. Csajbok-Twerefou I. The Role of Films in the Teaching of Foreign Languages // Legon Journal of the Humanities, 2010. – Vol.21. – Pp. 51-75.
12. Csajbok-Twerefou I., Chachu S. and Viczai P. Motivations and Perceptions of Students of Russian and French towards the Languages at the University of Ghana //Journeys Through the Modern Languages at the University of Ghana. / Josephine Dzahene-Quarshie, Ildiko Csajbok-Twerefou, Joanna Boampong (Eds.). – University of Ghana, Ayebia Clarke Publishing Limited, 2014. – Pp. 31-46.
13. Demuyakor J. Coronavirus (COVID-19) and online learning in higher institutions of education: A survey of the perceptions of Ghanaian international students in China // Online Journal of Communication Media Technologies. – 2020. – №10(3). - Article e202018.
14. Geckil E. E. Competency based language teaching. – 2010. – Mode of access: http://www.slideshare.net/eegeckil/competency-based-language-teaching-6211502?next_slideshow=1
15. Guisepi R. The History of Education International World History Project World History from the Pre-Sumerian Period to the Present // A Collection of World History Related Essays, Documents, Maps and Music. 2014. – Mode of access: http://history-world.org/history_of_education.htm
16. Jeffs T., Smith M. K. What is informal education? // The encyclopaedia of informal education. – 1997, 2005, 2011. – Mode pf access: http://infed.org/mobi/what-is-informal-education/

17. Kaaya P.B. The Importance of Competency Based Education and Training (CBET) on Industrial Performance in Tanzania // TVET Institutions and Industries Collaborations Conference Programme, 12th October 2012, Arusha Tanzania. – Mode of access: http://www.academia.edu/3346115/THE_IMPORTANCE_OF_COMPETENCY_BASED_EDUCATION_AND_TRAINING_CBET_ON_INDUSTRIAL_PERFORMANCE_IN_TANZANIA
18. Katsaounis N., Steinmüller U. Languages for specific purposes in medicine and healthcare in times of the Covid-19 pandemic: Reflections on usage-based teaching // Training, Language and Culture. – 2021. - № 5(3). – Pp. 29-40. doi: 10.22363/2521-442X-2021-5-3-29-40
19. Kouwenhoven W. Competence-based Curriculum Development in Higher Education: a Globalised Concept? // Technology Education and Development, Aleksandar Lazinica and Carlos Calafate (Eds.), InTech, 2009. – Mode of access: http://www.intechopen.com/books/technology-education-anddevelopment/competence-based-curriculum-development-in-higher-education-a-globalised-concept
20. Maican M.-A., Cocorada E. Online Foreign Language Learning in Higher Education and Its Correlates during the COVID-19 Pandemic. // Sustainability. – 2021. – №13(2). – P. 781. https://doi.org/10.3390/su13020781
21. Malyuga E. Exploiting the potential of ICT: assessment of students' knowledge // SGEM2016. Bulgaria, Albena, 2016. – Book 1. – Vol. 3. – Pp. 319-326.
22. Mendenhall R. What Is Competency-Based Education? – 2012. – Mode of access: http://www.huffingtonpost.com/dr-robert-mendenhall/competency-based-learning-_b_1855374.html
23. National Education Association Research Regarding World Language Education. The Benefits of Second Language Study, Research Findings with Citations. – 2007. – Mode of access: https://portal.ct.gov/-/media/SDE/World-Languages/BenefitsofSecondLanguage.pdf
24. Poor Z., Morvai E., Enyedi A., Majorosi A. Idegen nyelvi kompetenciaterulet. SuliNova Kozoktatas-fejlesztesi es Pedagogus-tovabbkepzesi Kht. – 2005. – Mode of access: https://adoc.pub/idegen-nyelvi-kompetenciaterlet.html

25. Smith M. K. What is non-formal education? // The encyclopaedia of informal education. – 2001. – Mode of access: http://infed.org/mobi/what-is-non-formal-education/
26. Wongnaa C.A., Boachie, W.K. Perception and adoption of competency-based training by academics in Ghana // IJ STEM. – 2018 – Ed 5. – P. 52. – Mode of access: https://doi.org/10.1186/s40594-018-0148-x

References

American Council on the Teaching of Foreign Language. (2010). Maximum Class Size. Retrieved from http://www.actfl.org/news/position-statements/maximum-class-size-0 Accessed: 22.01.2015.

Amonoo, R. F. et. al. (2014). A Historical Appraisal of the Department of Modern Languages and the Department of French. In Josephine Dzahene-Quarshie, Ildiko Csajbok-Twerefou, Joanna Boampong (Eds.), *Journeys Through the Modern Languages at the University of Ghana*, (pp. 9-30). University of Ghana, Ayebia Clarke Publishing Limited.

Anane, Caroline Aba. (2013). Competency Based Training: Quality Delivery for Technical and Vocational Education and Training (TVET) Institutions. *Educational Research International, 12*, 2.

Ariyan, M. A. (2021). Razvitie kriticheskogo myshlenija uchashhihsja v kontekste razvivajushhego podhoda k obucheniju inostrannym jazykam [Developing Critical Thinking in Students within the Context of the Developmental Approach to Foreign Language Teaching]. *Bulletin of the Nizhny Novgorod State Linguistic University. N. A. Dobrolyubova, 55,* 128-141.

Boateng, K., & Ofori-Sarpong, E. (2002). An analytical study of the labour market for tertiary graduates in Ghana. *World Bank/National Council for Tertiary Education and National Accreditation Board Project Report, 278200–1099079877269*.

COTVET quarterly newsletter. (December 2010). Volume 2. Issue 1. December 2010.

Csajbok-Twerefou, I. (2010). The Role of Films in the Teaching of Foreign Languages. *Legon Journal of the Humanities, 21*, 51-75.

Csajbok-Twerefou, I. (2012). Glokalizacija kak rezul'tat dialogov kul'tur [Glocalization – a result of dialogues of cultures]. *Translatologia*

*Pannonic*a. *Journal of the Research Centre for Translation Studies, Faculty of Humanities, University of Pecs, 1*, 118-128.

Csajbok-Twerefou, I., Chachu, S., & Viczai, P. (2014). Motivations and Perceptions of Students of Russian and French towards the Languages at the University of Ghana. In Josephine Dzahene-Quarshie, Ildiko Csajbok-Twerefou, Joanna Boampong (Eds.), *Journeys through the Modern Languages at the University of Ghana, (pp. 31-46)*. University of Ghana, Ayebia Clarke Publishing Limited.

Csajbok-Twerefou, I. (2022). Trudnosti i ocenka distancionnogo obuchenija russkomu jazyku v Universitete Gany [Challenges and Assessment of Online Teaching and Learning of the Russian Language in the University of Ghana]. *LUNN Bulletin, 1* (57) 182–198.

Demuyakor, J. (2020). Coronavirus (COVID-19) and online learning in higher institutions of education: A survey of the perceptions of Ghanaian international students in China. *Online Journal of Communication Media Technologies, 10*(3), e202018.

Geckil, E.E. (2010). *Competency based language teaching*. Retrieved from http://www.slideshare.net/eegeckil/competency-based-language-teaching-6211502?next_slideshow=1 (accessed: 23.01.2015).

Godzhaeva, N. S., & Tochilina, Yu. N. (2020). Peculiarities of Teaching of Foreign Languages in Conditions of Universal Distance Learning at Kemerovo State University: Problems, Experience, Prospects. In J.V. Murzina (Ed.), *Questions of education and psychology*, (pp. 73–82). Cheboksary: Publishing House "Sreda", 2020. Retrieved from https://phsreda.com/ru/article/97270/discussion_platform Accessed: 23.12.2021.

Guisepi, R. (2014). *The History of Education International World History Project World History from The Pre-Sumerian Period to The Present A Collection of World History Related Essays, Documents, Maps and Music.* Retrieved from: http://history-world.org/history_of_education.htm (accessed: 9.07.2014).

Jeffs, T., & Smith, M. K. (1997, 2005, 2011). 'What is informal education?' *The encyclopaedia of informal education*. Retrieved from http://infed.org/mobi/what-is-informal-education/ (accessed 14.06.2014).

Kaaya, P. B. (2012). The Importance of Competency Based Education and Training (CBET) on Industrial Performance in Tanzania. Conference paper, presented at the TVET Institutions and Industries Collaborations Conference Programme, 12th October 2012, Arusha Tanzania. Retrieved from http://www.academia.edu/3346115/the_importance_of_competency_based_education_and_training_cbet_on_industrial_performance_in_tanzania (accessed 30.05.2014).

Katsaounis, N., & Steinmüller, U. (2021). Languages for specific purposes in medicine and healthcare in times of the Covid-19 pandemic: Reflections on usage-based teaching. *Training, Language and Culture, 5*(3), 29-40. doi: 10.22363/2521-442X-2021-5-3-29-40

Kouwenhoven, W. (2009). Competence-based Curriculum Development in Higher Education: a Globalised Concept? In Aleksandar Lazinica and Carlos Calafate (Ed.), *Technology Education and Development*, InTech. Retrieved from http://www.intechopen.com/books/technology-education-anddevelopment/competence-based-curriculum-development-in-higher-education-a-globalised-concept (accessed 14.06.2014).

Levina, L. M. (2018). Rol' chitatel'skoj kompetentnosti v samostojatel'noj rabote studenta v kontekste modernizacii vysshej shkoly. [The role of reading competence in the student's independent work in the context of the modernization of higher education]. *Bulletin of the Nizhny Novgorod State Linguistic University after O.N. Dobrolyubov*, *41,* 189-203.

Maican, M.-A., & Cocorada, E. (2021). Online Foreign Language Learning in Higher Education and Its Correlates during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, *13*(2), 781. Retrieved from https://doi.org/10.3390/su13020781 (accessed: 23.3.2022).

Malyuga, E. (2016). Exploiting the potential of ICT: assessment of students' knowledge. *SGEM2016 Proceedings, 1*(3), 319-326.

Mendenhall, R. (2012). What Is Competency-Based Education. Retrieved from http://www.huffingtonpost.com/dr-robert-mendenhall/competency-based-learning-_b_1855374.html Posted: 09.05.201212:24 pm. (accessed: 30.5.2014).

National Education Association Research Regarding World Language Education. (2007). The Benefits of Second Language Study,

Research Findings with Citations. Retrieved from https://portal.ct.gov/-/media/SDE/World-Languages/BenefitsofSecondLanguage.pdf (accessed: 22.07.2021).

Poor, Z., Morvai, E., Enyedi A., & Majorosi, A. (2005). *Idegen nyelvi kompetenciaterulet. SuliNova Kozoktatas-fejlesztesi es Pedagogus-tovabbkepzesi Kht.* Retrieved from https://adoc.pub/idegen-nyelvi-kompetenciaterlet.html (accessed: 22.01.2015).

Smith, M. K. (2001). 'What is non-formal education?' *The encyclopaedia of informal education*. Retrieved from http://infed.org/mobi/what-is-non-formal-education/ (accessed 14.06.2014).

Wongnaa, C.A., & Boachie, W.K. (2018). Perception and adoption of competency-based training by academics in Ghana. *IJ STEM Ed*, 5, 52. Retrieved from https://doi.org/10.1186/s40594-018-0148-x (accessed: 07.07.2021).

УДК 81-13, 81’33
https://doi.org/10.25076/vpl.46.06
М. В. Томская
Московский государственный лингвистический университет

ПОЛИМОДАЛЬНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКИХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ[1]

Статья посвящена анализу мультимедийных академических презентаций в русле полимодального подхода к изучению языковых явлений. С опорой на теоретические труды отечественных и зарубежных исследователей (О.К. Ирисханова, И.В. Зайцева, Е. Роули-Джоливе, К. Б. Хайленд, И. Фортане, И. Вентола и другие) автор рассматривает академическую презентацию как полимодальное единство вербальных и невербальных знаков, служащее трансляции нового научного знания.

Анализируя неоднородную структуру академических презентаций, автор приходит к выводу, что вербальные и невербальные компоненты презентации должны способствовать согласованию модальностей как на локальном, так и глобальном уровнях, а также на уровне текстовой макроструктуры.

Полимодальное взаимодействие и воздействие компонентов академической презентации подтверждается результатами экспериментального исследования, проведенного автором и его коллегой на материале опроса испытуемых после прослушивания научных докладов на конференции гуманитарной направленности. Было установлено, что академические презентации имеют прагматический эффект только в случае взаимодействия языковой, визуальной, перформативной модальностей.

Эксперимент показал, что усвоение новой информации и получение знания посредством академических презентаций достигается не всегда. Причиной тому являются сама трансляция информации при помощи мультимедийных средств (линейность подачи и плотность / насыщенность информации) и перформативные навыки и умения докладчика. Последние играют

[1] Исследование проводится в МГЛУ в рамках государственного задания Минобрнауки РФ (проект № АААА-А20-120071690041-3).

при восприятии академических презентаций иногда более существенную роль.

В заключение автор приходит к выводу, что из-за интенсивного развития информационных технологий на смену презентациям в формате Power Point могут прийти новые формы мультимедийной трансляции информации, которая, однако, не гарантирует передачу знаний.

Ключевые слова: академическая презентация, Power Point (PPT), трансляция знания, полимодальность, языковая модальность, визуальная модальность, перформативная модальность, согласование модальностей

UDC 81-13, 81'33
https://doi.org/10.25076/vpl.46.06
M.V. Tomskaya
Moscow State Linguistic University

POLYMODAL DIMENSION OF CONFERENCE PRESENTATIONS

The article deals with the analysis of multimedia conference presentations in accordance with the multimodal approach to the study of linguistic phenomena. The author considers conference presentation as a multimodal unity of verbal and non-verbal signs for the transfer of new scientific knowledge (based on the theoretical works by O.K. Iriskhanova, I.V. Zaitseva, E. Rowley-Jolivet, K.B. Hyland, I. Fortanet, I. Ventola and others).

The author analyzes the heterogeneous structure of conference presentations and comes to the conclusion that the verbal and non-verbal components of the presentation should contribute to the coordination of modalities at the local and global levels, as well as at the level of the text macrostructure.

The multimodal interaction and impact of the components of the conference presentation is confirmed by the results of an experimental study. This study was conducted by the author and his colleague on the basis of a survey of students after listening to scientific reports at humanitarian conferences. It was found that conference presentations

have a pragmatic effect only in the case of the interaction of verbal, visual, performative modalities.

The experiment showed that the assimilation of new information and the acquisition of knowledge from conference presentations are not always achieved.

Keywords: conference presentation, Power Point (PPT), transfer of knowledge, multimodality, language modality, visual modality, performative modality, coordination of modalities

Введение

Интенсивное развитие информационного общества, которым характеризуются последние десятилетия, ведет к активному внедрению информационных технологий во все области жизни и деятельности людей, не является исключением и научная, и шире академическая, сфера.

Еще несколько лет назад А.Г. Пастухов, описывая современный научный ландшафт, выдвинул предположение, что «развитие информационных и медийных технологий в науке вызовет некие новые, основополагающие изменения в общем коммуникативном опыте современного человека» (Пастухов, 2012, с. 50). Уже сегодня можно констатировать, что смещение в сторону медиализации науки стало неизбежным и это неотвратимо ведет к разработке новых способов представления комплексного, «мультиформатного» научного знания.

Производство, накопление, распространение и использование новых знаний входят в перечень функций социального института науки, в рамках которого осуществляется институциональная научная коммуникация. Она складывается, прежде всего, из научных событий, к которым по значимости следует отнести в первую очередь конференции, симпозиумы, форумы, где ученые выступают с результатами своих исследований (Томская, 2016). Первостепенное значение приобретают научные доклады, имеющие определенную коммуникативную цель: представить новое знание научному сообществу и убедить его в том, что исследование является теоретически и практически ценным. Как правило, научные доклады сопровождаются использованием мультимедийных презентаций, созданных при помощи программы Power Point (далее PPT). По статистическим данным программа PPT

применяется для создания мультимедийных презентаций ежедневно более 400 миллионов раз.

Тем самым мультимедийная академическая презентация на научном форуме, служащая распространению научных знаний, приобретает «символическое значение как своеобразный коммуникативный акт в процессе институционализации нового знания» (Томская, 2016, с. 260). Более того, мультимедийная академическая презентация рассматривается как особый жанр в рамках научного/академического дискурса.

Материал и методы

Академическая презентация как гибридный жанр научного дискурса

Академическая презентация, созданная с использованием программы PPT, представляет собой, с одной стороны, «коммуникативное событие, характеризующееся своеобразной структурой и стратегиями дискурсопорождения, что дает возможность говорить о наличии определенного типа дискурса, дискурса презентации» (Цымбал, 2015, с. 27), а с другой – «текст, оформленный как комплексный монолог с элементами диалогизации, в котором перед докладчиком стоит задача представления новых знаний, расширяющих культурный, научный и общественно-политический кругозор слушателей» (Иванова, 2001, с. 72).

Для реализации названной задачи в академической презентации одновременно задействуются различные коммуникативные составляющие, не только вербальная, но и комбинация иных семиотических ресурсов. По мнению С. Томпсон и К.Б. Хайленда, гуманитарным наукам не хватает формализованной системы отчетности, как в естественных науках, и по этой причине исследователи не могут так легко минимизировать свое присутствие. Вместо этого им требуется более персонифицированная проекция в их текстах, чтобы вызвать доверие и создать убедительный дискурс (Thompson, 2002; Hyland 2006). Е. Роули-Джоливе и С. Картер-Томас утверждают, что присутствие исследователя может быть также связано с условиями коммуникативной ситуации устной презентации, которая требует интерактивных усилий для взаимодействия с аудиторией (Rowley-Jolivet, Carter-Thomas, 2005). По словам К. Б. Хайленда,

взаимодействие с аудиторией – это двусторонний процесс. С одной стороны, это означает обращение к аудитории как к участникам дискуссии, а с другой – предвидение потенциальных вопросов и ответов и направление аудитории к намеченной интерпретации (Hyland, 2006).

Убедительность в выступлениях на конференциях зависит от научной дисциплины и контекста, а также требует от докладчика соблюдения некоторых условий:

а) доказательства оригинальности и ценности представляемого исследования;

б) доказательства того, что оно осуществлено в соответствии с требованиями дисциплины;

в) обмена опытом и признания ответственности за предлагаемые решения;

г) участия во всем коммуникативном событии, во время которого представляются исследования (Hyland, 2006).

Академическая презентация может быть классифицирована как жанр, поскольку она в основном используется дискурсивными сообществами в научных / академических кругах.

Обратимся к классификации устных жанров академического дискурса И. Фортане, которая различает три основные категории:

1. Жанры так называемой «классной комнаты», в которые включены лекции, семинары, презентации студентов, устные экзамены и проч.

2. Институциональные жанры, которые охватывают, в частности, вступительные лекции перед началом учебного года, речи honoris causa или выступления ректора на университетских мероприятиях и т.п.

3. Исследовательские жанры, которые подразделяются на:

а) жанры конференции: пленарные доклады, стендовые доклады, семинары и академические презентации;

б) иные исследовательские жанры, такие как защита кандидатских диссертаций, магистерских диссертаций и т.д. (Fortanet, 2005).

Жанры «классной комнаты», представляются более изученными в исследованиях разговорного академического дискурса, тогда как академические презентации относительно недавно привлекли внимание ученых, рассматривающих различные их аспекты. Среди

них можно выделить ряд работ, в том числе одно из первых подобных исследований Б. Л. Дюбуа, который изучал доклады на биомедицинских конференциях (Dubois, 1982).

Е. Роули-Джоливе, подчеркивая «ключевую роль» презентаций на конференциях в академических исследованиях, выделила три основные функции этого жанра:

1) представление нового научного знания;

2) обозначение направления исследований;

3) укрепление социальной сплоченности внутри сообщества ученых (Rowley-Jolivet, 1999, с. 179).

Позже Е. Роули-Джоливе и С. Картер-Томас изучили различные виды презентаций, а также сравнили риторическую структуру презентаций с введениями научных статей. Исследователи установили важную особенность презентаций: они не только ориентированы на представление нового научного знания и информирование научного сообщества, но и суггестивны по своей сути (Rowley-Jolivet, Carter-Thomas, 2003; 2005). Эту идею разделяет также К. Райсанен, который полагает, что функция презентаций состоит в том, чтобы обнародовать, критически обсудить и признать исследования (Räisänen 1999; 2002). Еще одна проблема, которая обсуждается в научной литературе – это значимость времени и места для представления знания экспертной аудитории. Проблема рассматривается такими авторами, как Е. Роули-Джоливе и С. Картер-Томас, С. Худ и Г. Фори, которые утверждают, что непосредственный контакт с аудиторией и вытекающая из этого потребность в обработке информации в реальном времени сильно влияют на форму и дизайн презентации (Rowley-Jolivet, Carter-Thomas, 2005; Hood, Forey, 2005). Взаимосвязь презентации с другими жанрами была в центре внимания также нескольких исследований, которые рассматривают этот жанр как часть макрособытия, встроенного в более широкий контекст конференции. Используя понятие «семиотический охват», И. Вентола пытается объяснить связь между самой презентацией и дискурсивными практиками участников в течение всего макрособытия конференции (Ventola, 2002). Это означает, что на каждый доклад с презентацией, который представляет исследователь, неизбежно влияют предыдущие доклады и будущие презентации, которые последуют за ним, а также смежные жанры,

такие как тезисы или исследовательская статья по материалам конференции. Эта взаимосвязь также объясняется концепцией цепочки жанров, которая определяет хронологическую последовательность академических жанров, возникающих во время разворачивания коммуникативного события, например, «Приглашение к выступлению с докладом – Публикация тезисов – Доклад с презентацией – Исследовательская статья» (Räisänen, 2002; Shalom, 2002). Идея о том, что доклад с презентацией связан (и находится под влиянием) будущей статьи, также обсуждается в работах некоторых других авторов (Rowley-Jolivet, Carter-Thomas, 2005; Hood, Forey, 2005). Презентации – это способ проверки исследования перед публикацией окончательного варианта статьи. Они могут также представить продолжающееся исследование, которое достигает апогея в письменной работе (Hyland, 2009). По этой причине можно утверждать, что доклады на конференции с презентациями представляет собой процессный жанр, поскольку с ними часто выступают, когда исследование еще не завершено (Rowley-Jolivet, Carter-Thomas, 2005). Некоторые труды затрагивают определенные этапы научного выступления с докладом на конференции, например, дискуссионную сессию или вопросы и ответы (Wulff, Swales, Keller, 2009; Querol-Julián, 2011).

Полимодальная специфика мультимедийных академических презентаций

Вслед за О.К. Ирисхановой мы признаем, что полимодальность указывает на способность сочетать в едином акте коммуникации несколько модальностей (то есть знаковых систем и каналов коммуникации) (Ирисханова, 2021). В этом смысле мы также опираемся на идеи К. О'Хэллоран, которая указывает на наличие тесной связи между модальностями (семиотическими ресурсами), которые интегрируются по сенсорным каналам — визуальному, аудиальному, ольфакторному, тактильному, кинетическому и пр. (O'Halloran, 2004).

Таким образом, в статье применяется расширенное понимание полимодальности, которое включает в себя и мультиканальность.

Б.Л. Дюбуа был одним из первых, кто обратил внимание на полимодальный характер презентаций, указав на растущую важность и обилие визуальных эффектов, а также на их роль в формировании структуры презентации (Dubois, 1982).

Е. Роули-Джоливе и С. Картер-Томас предположили, что к изучению докладов на конференциях следует подходить с трех разных точек зрения:

1. Микроанализ «снизу вверх» для выявления повторяющихся языковых особенностей и соотнесения этих повторов с коммуникативным контекстом (но который не учитывает риторическую макроструктуру текста).

2. Макроанализ «сверху вниз» (анализ движений) для изучения риторической структуры (но не учитывающей разнообразие используемых режимов).

3. Полимодальный подход с учетом роли визуализации в презентациях и того, как возможности этого режима делают его подходящим для обработки в режиме реального времени (Carter-Thomas, Rowley-Jolivet, 2003).

Роль визуализации также детально рассматривается в отдельных работах Е. Роули-Джоливе, в которых она утверждает, что визуализация представляет собой основной источник значимости в презентациях. Более того, поскольку изображения обеспечивают немедленный доступ к обсуждаемым данным, визуализация служит для усиления новизны и доступности презентации (Rowley-Jolivet, 2002; 2005).

По мнению К.Б. Хайленда, визуализация выполняет три метафункции, постулированные в системной функциональной лингвистике: 1) предоставить информацию; 2) помочь ее структурировать; 3) апеллировать к воображению аудитории (Hyland, 2009).

С несколько иной направленностью Б. Беллес и И. Фортане обсуждают характеристики раздаточных материалов, используемых в академических презентациях в области лингвистики, выделяя ссылки, схемы и краткие резюме как общие черты в их корпусе (Bellés, Fortanet, 2004). Тем самым, визуализация является предпочтительной при полимодальном анализе презентаций на конференциях.

Некоторые исследователи рассматривают роль кинестетических и/или паралингвистических особенностей в академическом дискурсе. С учетом обстановки в аудитории С. Инглиш обсуждает роль кинесики на академических лекциях для облегчения понимания (English, 1985). Л. Поццер-Арденги и В. Рот указывают

на то, как жесты могут минимизировать двусмысленность визуализации (Pozzer-Ardenghi, Roth, 2005). Дж. Рендл-Шорт обнаружил, что докладчики на семинарах объявляют периоды молчания через параллелизм и кинесику (Rendle-Short, 2006). С. Худ и Г. Фори в своем полимодальном исследовании вводных пленарных презентаций показали, как жесты выражают отношение к своему делу и способствуют установлению «равноправия» между аудиторией и докладчиком (Hood, Forey, 2005).

Кроме того, презентации могут рассматриваться с семиотической точки зрения в рамках визуальной грамматики как системы анализа вербально-визуальных текстов по определенным категориям. К ним относятся ментальные образы, цвет, форма, ракурс, характеристики изображаемых событий, интерактивность и некоторые другие (Kress, Leeuwen van, 2001).

Таким образом, академическая презентация является гибридным текстом с неоднородной структурой, это следует из взаимодействия различных составляющих полимодальности – устной и письменной речи, жестов и мимики докладчика, разнообразных способов визуализации транслируемой информации и др. В настоящей статье ввиду ограниченного объема мы не будем останавливаться на жестовом поведении докладчиков, хотя оно и представляется весьма интересным с исследовательской точки зрения.

Результаты и обсуждение

Структура мультимедийных академических презентаций

Выполненная в программе PPT мультимедийная часть, являясь в современных условиях практически обязательным элементом академической презентации, может рассматриваться как «вторичный» текст по отношению к устной части доклада, поскольку она охватывает основные, с точки зрения исследователя, положения, которые могут развертываться, объясняться или описываться при одновременном устном изложении доклада (Томская, Зайцева, 2018).

В данном контексте целесообразно говорить о согласовании различных частей академической презентации, которая может выражаться как на локальной уровне (т.е. среди элементов внутри слайда), так и на глобальном уровне согласования, т.е. относительно слайдов, предшествующих ему в линейной

последовательности, обусловленной технологией программы PPT, но также и на вышестоящем уровне текстовой макроструктуры.

Для последней существенным элементом является титульный слайд, который, обычно, является первым слайдом презентации, где указываются: 1) наименование доклада, проекта и проч.; 2) фамилия и имя, должность, ученая степень и звание докладчика(-ков); 3) наименование (полное или сокращенное), а также адресные данные организации, где работает докладчик; 4) место и год представления доклада. Также могут быть добавлены контактные данные докладчика (e-mail, адрес сайта, телефон). Помимо того, что данная информация необходима для аффилиации автора при последующей публикации доклада, она уже «программирует» реципиентов на перцепцию (нового) научного знания.

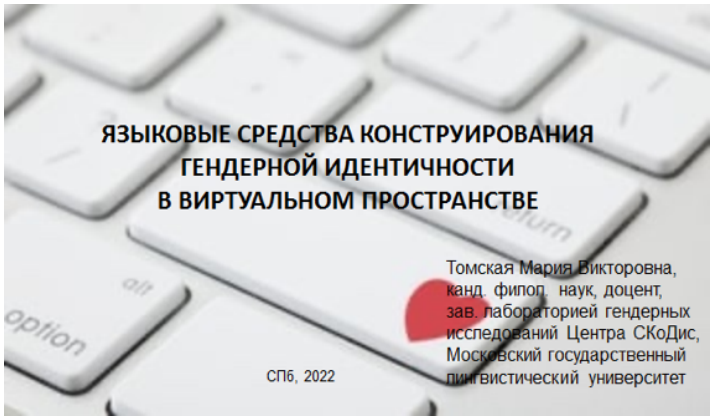


Рис. 1. Пример титульного слайда

Основной массив мультимедийной презентации с наибольшим количеством слайдов занимает часть доклада, посвященная ходу и результатам исследования. Каждый слайд основной части, как правило, озаглавлен – заголовки играют решающую роль, поскольку они имеют возможность привязать следующий слайд к предыдущему, а также к макроструктурному дизайну презентации. Это обеспечивает глобальное согласование всей презентации, а также помогает аудитории ориентироваться в «пространстве» презентации.

Для достижения целостности восприятия каждую отдельную мысль, выраженную средствами как вербальных, так и невербальных кодов, обычно, размещают в пределах одного слайда.

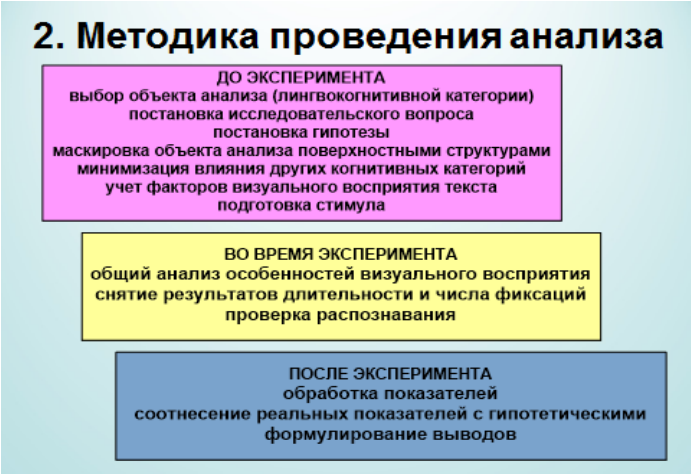


Рис. 2. Слайд презентации

Однако анализ презентаций продемонстрировал, что иногда это может привести к фрагментации рассуждений из-за линейной подачи слайдов в программе PPT, что сопряжено с плотностью или насыщенностью информации на слайде.

Мультимедийная часть презентации должна обеспечивать визуализацию доклада и сопровождать устный вербальный текст, однако нередко происходит дублирование текста устного сообщения на слайде презентации.

В качестве вербального компонента на слайд могут быть выведены: 1) термины с дефинициями; 2) цитаты; 3) перечисление каких-либо понятий; 4) примеры исследуемых языковых явлений и другое.

Рис.3. Слайд презентации

В качестве невербального компонента на слайде могут появиться: 1) инфографика (схемы, таблицы, диаграммы); 2) рисунки/фотографии; 3) видеоролики.

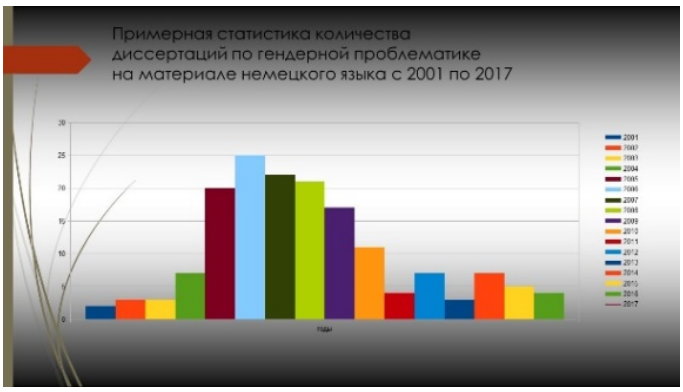


Рис. 4. Слайд презентации

Каждая из этих вербальных и невербальных составляющих требует комментариев со стороны докладчика.

Однако мы обнаружили, что когда новый контент вводится новым слайдом, докладчик начинает говорить об этом, не делая явных логических связей с предыдущим слайдом. Это может быть

оправдано с точки зрения локального согласования, однако не способствует глобальному и макроструктурному согласованию.

На одном из заключительных слайдов презентации должны быть отражены краткие выводы по результатам выполненного исследования, однако, как показал анализ, так происходит не всегда. В качестве устного комментария к заключительной части докладчик может оценить полноту решений поставленных задач, а также представить перспективы исследования, но и это случается не регулярно.

Завершающий слайд, в котором докладчик, обычно, благодарит аудиторию за внимание, необходим не только для обеспечения целостной композиционной структуры презентации (начало, середина, конец). Как выяснилось, без заключительного слайда мультимедийная презентация воспринимается незавершенной. Однако выступление докладчика не заканчивается на устном докладе с мультимедийной презентацией, далее, как правило, всегда следует дискуссионная сессия. Поэтому наличие завершающего слайда служит своего рода визуальным маркером того, что доклад завершен и можно переходить к обсуждению.

Рис. 5. Завершающий слайд презентации

Мы предполагаем, что трансляция и приобретение знания могут находиться в зависимости от типа адресата, что влечет за собой выбор вербальных и визуальных составляющих. Будем исходить из того, что передача знания может осуществляться как синхронным, так и диахронным способом (Томская, Зайцева, 2018).

Синхронной передачей знания мы обозначаем акт коммуникации, который осуществляется между «равнознающими» партнерами, часто между коллегами. Как показывает наш опыт, при таком способе передачи знаний докладчик не прилагает дополнительных усилий для получения обратной связи в виде критики, уточнений, рекомендаций и пр. В академической презентации информация может сворачиваться за счет сокращения текстового объема, но без утраты информативной составляющей, в том числе посредством визуализации или, наоборот, информация разворачивается из-за расширения ее объема при увеличении текстовой составляющей. Докладчик в зависимости от своей интенции и своего научного авторитета может выбрать как аудиальную (без мультимедийной части), так и аудиально-визуальную презентацию, если перед ним профессиональная аудитория (Томская, Зайцева, 2018).

Диахронной передачей знания будем называть непосредственную трансляцию от знающего к незнающему, от старшего к младшему, от учителя к ученику в широком смысле. Увеличение объема транслируемого знания может происходить из-за детализации изложения, что позволяет глубже проникнуть в суть явления, раскрыть его связи и отношения. В этом случае, как показывает анализ, речь может быть насыщена повторяющейся, уточняющей информацией, практически все термины раскрываются и объясняются доступным образом, много так называемых «лирических отступлений», необходимых для понимания явления или термина, иногда докладчики или лекторы прибегают к более простому изложению (без использования профессиональной лексики, научной стилистики), употребляют разговорные слова. Специалистам такой способ передачи знания покажется избыточным или упрощенным, однако он может оказаться полезным для неподготовленной (непрофессиональной) аудитории. Если речь идет о студенческой аудитории, которая предпочитает воспринимать информацию уже с визуальной опорой, то целесообразно прибегнуть к визуализации (Томская, Зайцева, 2018).

Напомним, что о доминировании визуального восприятия стали говорить уже во второй половине XX века, при этом процесс визуализации рассматривался как «свертывание мыслительных

содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ может быть развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий» (Вербицкий, 1991, с. 110). Из данного определения следует, что визуализация, в нашем случае, нового знания служит импульсом для его дальнейшего понимания и осмысления.

Оговоримся, что быстро сменяющие друг друга слайды презентации привычны для восприятия молодым поколением и соответствуют «клиповости» ее мышления, о чем уже в 80-х годах XX века писал А. Тоффлер (Toffler, 1980). Считается, что молодые люди предпочитают, чтобы передача информации осуществлялась в «конденсированной» форме, так они быстрее поглощают ее. Это обусловлено тем, что основным источником информации для них является Интернет и обработка информации происходит уже с опорой на воображение. Поэтому привлечение наглядных образов в академических презентациях соответствует тенденции визуальной трансляции знания – информация на слайдах передается в графическом виде (схемы, диаграммы, графики и т.п.), вербальная информация на слайдах фиксируется с помощью ключевых понятий с их краткими дефинициями (чтобы можно было «охватить взором»). Одновременно с лаконичностью информации на слайдах увеличивается объем устной части презентации, что иногда может приводить к ее избыточности и к неспособности воспринять ее.

Таким образом, академическая презентация как семиотическое единство охватывает ряд обязательных компонентов: адресанта (докладчик, лектор, исследователь); адресата (коллеги-профессионалы, молодые ученые и проч.); текст; канал связи (аудиальный или аудиально-визуальный); код – вербальный или вербально-визуальный (Зайцева, Томская, 2017).

Полимодальное взаимодействие и воздействие компонентов академической презентации

Как мы выяснили, основным свойством академической презентации является ее полимодальность, «одновременное использование различных коммуникативных элементов, таких как устная и письменная речь, жесты и мимика лектора или докладчика, разнообразные способы визуализации проецируемой информации,

а также видео- и аудиодокументы» (Dynkowska, Lobin, Ermakova, 2012, с. 40).

Предположив, что для наилучшей трансляции информации в презентациях необходимо согласование языковой, визуальной и перформативной модальностей, М. Дынковска, Х. Лобин, В. Ермакова провели экспериментальное исследование для определения оптимального способа передачи информации. Немецкие исследователи уточняют, что языковая модальность формируется за счет элементов устной речи докладчика, а визуальная модальность создается при помощи слайдов, которые содержат как вербальные элементы, так и изображения, графики, видеосюжеты и т. п. Невербальное поведение докладчика, язык его тела (жесты, мимика и т. д.), а также шрифтовое оформление, дизайн текста участвуют в формировании перформативной модальности (Dynkowska, Lobin, Ermakova, 2012).

Взяв за основу упомянутое исследование немецких коллег, мы также провели пилотный эксперимент для подтверждения предположения, что при восприятии академических презентаций испытуемыми задействуются, в первую очередь, визуальный, аудиальный и кинестетический (жестовый) каналы. После прослушивания на конференции гуманитарной направленности нескольких научных докладов с презентациями PPT или без них испытуемые (студенты МГЛУ в возрасте от 19 до 24 лет) заполнили анкету, включавшую два блока вопросов, касающихся как особенностей восприятия анкетируемого, так и воспринимаемых докладов. Относительно докладов рассматривалась как структурная составляющая презентаций (оформление слайдов, логика следования слайдов, читаемость слайдов, структура презентации в целом и проч.), так и содержательная часть (информативность доклада, пополнение знаний, привлекательность темы и проч.) (Томская, 2015). По результатам эксперимента было выявлено, что, несмотря на доминирование визуального восприятия, не менее значимым оказался и аудиальный канал. С точки зрения трансляции знания существенной оказалась перформативная модальность, способствующая управлению вниманием аудитории, а значит – оптимальной передаче информации.

Эксперимент был продолжен и расширен И.В. Зайцевой, цель исследования которой заключалась в «выявлении наилучшего способа представления нового (научного) знания при помощи академических презентаций, который способствовал бы оптимальному восприятию и последующему запоминанию новой информации» (Зайцева, 2018, с. 94).

Эксперимент проводился в два этапа. На первом этапе исследование повторяло во многом пилотный эксперимент. Новым было проведение второго этапа, который был отсрочен на неделю. На данной стадии осуществлялась проверка остаточных знаний у тех же самых респондентов (студентов МГЛУ в возрасте от 19 до 21 года).

Все без исключения студенты, большинство из которых считает доминирующим видом своего восприятия – визуальное, прослушали пять докладов. Из них «два доклада были представлены с презентацией PPT, содержащей и текстовый, и невербальный компоненты, один доклад представлял собой классическую текстовую презентацию, остальные два доклада не имели презентации, однако одна из этих двух последних презентаций сопровождалась раздаточным материалом, что обеспечивало визуальную поддержку» (там же, с. 95).

Наибольшее число положительных отзывов получил доклад с презентацией PPT, в котором были активно задействованы все три модальности (языковая, визуальная и перформативная). Второй доклад с презентацией PPT, несмотря на положительно оцененные структурные и содержательные характеристики, вызвал нарекания с точки зрения перформативной модальности: интонационная несостоятельность докладчика, монотонность и неуверенность его голоса, заминки в речи, отсутствие контакта с аудиторией. Те же недостатки были отмечены и в третьем докладе с классической текстовой презентацией. Четвертый доклад без презентации PPT получил положительные отзывы благодаря языковой и перформативной модальностям, несмотря на отсутствие визуальной поддержки в виде мультимедийной части презентации. Пятый доклад без презентации PPT с раздаточным материалом получил наименьшее количество положительных оценок из-за несогласованности языковой и перформативной модальностей, а также недостаточно яркой визуализации материала (там же).

Второй этап эксперимента был направлен на проверку остаточных знаний респондентов на основании прослушанных неделей ранее докладов. В предложенной анкете было семь вопросов открытого типа – пять из них посвящалось содержанию докладов, два других относились к выбору докладов, которые понравились респондентам больше всего / меньше всего с последующим обоснованием ответа (Зайцева, 2018).

Наибольшее количество правильных ответов по содержанию набрал третий доклад (доклад с классической текстовой презентацией), несмотря на то, что студенты первоначально раскритиковали его за недостаточно задействованную перформативную модальность. На звание наиболее интересного доклада претендовали сразу два – наряду с первым докладом с вербально-визуальной презентацией также четвертый доклад без презентации PPT. Если в первом докладе испытуемые отметили помимо качественно составленной презентации уверенно звучащую речь, паузацию и акцентуацию наиболее важных моментов, увлеченность докладчика своей темой, интересную дискуссию, то в четвертом докладе выделили личную заинтересованность в тематике доклада, наличие интересных иллюстративных примеров, экскурс в историю, пополнение своих знаний (там же).

В качестве не понравившегося доклада часть испытуемых выбрала второй доклад с вербально-визуальной презентацией PPT (по причине затруднений при чтении со слайдов, отсутствия жестов и мимических средств выражения, дрожи в голосе). Другая часть респондентов выбрала пятый доклад без презентации, но с раздаточным материалом (из-за отсутствия мультимедийной части презентации, высокого темпа речи, ее монотонности, отсутствия зрительного контакта с аудиторией) (там же).

Таким образом, результаты обоих экспериментов позволяют сделать следующие выводы:

1) позитивное субъективное восприятие академической презентации возрастает за счет применения изображений и графиков для визуальной поддержки речи (наибольшее количество положительных отзывов получил доклад, содержащий как текстовый, так и визуальный компоненты), что, однако, не всегда обеспечивает запоминание информации;

2) позитивное восприятие академических презентаций коррелирует с поведением докладчика, с его риторическими и перформативными навыками и умением связывать информацию на линейно выдаваемых слайдах – все это позволяет достигать не только локального, но и глобального согласования внутри презентации;

3) к лучшему запоминанию может привести насыщенность речи и текстовых слайдов и достижение согласования на уровне текстовой макроструктуры (лучше всего запомнился доклад с классической текстовой презентацией);

4) прагматический эффект достигается при управлении вниманием аудитории во время презентации при помощи языковых и перформативных средств, что также ведет к глобальному согласованию модальностей.

Выводы

На современной стадии развития технологий полимодальные презентации в формате PPT превратились в наиболее распространенную форму трансляции научного знания в академическом дискурсе. Данная тенденция продиктована изменениями в восприятии и переработке информации, темп передачи которой становится все более стремительным, что ведет к плотности и насыщенности информации.

Для полимодальных презентаций, созданных при помощи PPT, предполагалось, что реципиент должен уметь понимать каждый слайд не только с точки зрения локального и глобального согласования, но также и на уровне текстовой макроструктуры.

Рассмотрение академических презентаций PPT привело к некоторым наблюдениям, которые могут способствовать формулировке проблемных вопросов, связанных с анализом презентаций PPT в лингвистической перспективе. Анализ подтвердил, что фрагментация подачи информации является вероятным эффектом мультимедийных академических презентаций с использованием слайдов из-за ряда факторов, среди которых выделим ощущение линейной трансляции, создаваемой ограничениями программы PPT, и плотность информации. Линейность может нивелировать логические отношения, которые на самом деле иерархически структурированы, и создавать иллюзию простоты, тогда как информация на самом деле сложная,

как это должно быть в академическом дискурсе. Плотность информации на слайдах, поддерживаемая возможностями формата PPT, может привести к перегрузке информации, которую аудитория не всегда может обработать в быстром темпе, особенно если контент не согласуется с точки зрения перформативной и визуальной модальностей. Эти риски могут быть снижены за счет стратегического взаимодействия визуализации информации на слайдах с ее устной интерпретацией. Проведенный анализ показывает, что презентации легче воспринимать, если слайды функционируют в качестве рамки, нацеленной на обеспечение глобального согласования, а не как письменная версия речи докладчика. Глобальное восприятие презентации также находится в прямой зависимости от риторических и перформативных навыков и умений докладчика, от его способности управлять вниманием аудитории.

Полимодальная форма академических презентаций, должна способствовать усвоению новой информации и получению знания, однако анализ показывает, что такой результат достигается не всегда. Вероятно, на смену мультимедийным презентациям в академической среде в скором будущем придут новые формы передачи информации, но возникает вопрос, насколько готовы люди ментально к восприятию все более насыщенной информации и сможет ли она привести к приращению знания.

Литература

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. школа, 1991.
2. Зайцева И. В. Познавательный процесс в академической среде (на примере полимодальных текстов презентаций // Когнитивные исследования языка. – Выпуск 35. – М.–Тамбов: Изд-во Тамбовского гос. ун-та, 2018. – С. 93–100.
3. Зайцева И. В., Томская М. В. Невербальные средства при представлении знаний в академическом дискурсе // Когнитивные исследования языка / гл. ред. серии Н. Н. Болдырев. – Выпуск XXIX: Когниция и коммуникация в лингвистических исследованиях: сб. науч. тр. – М.–Тамбов: Изд-во Тамбовского гос. ун-та, 2017. – С. 590–596.
4. Иванова С. Ф. Специфика публичной речи. – М.: Дело, 2001.

5. Ирисханова О. К. Полимодальность в социокогнитивном освещении: Семиотика плаката // Когнитивные исследования языка / гл. ред. сер. Н.Н. Болдырев. – Выпуск XI. – М.–Тамбов: Изд-во Тамбовского гос. ун-та, 2012. – С. 63–66.
6. Ирисханова О. К. Полимодальный дискурс как объект исследования // Полимодальные измерения дискурса / отв. ред. О. К. Ирисханова. – М.: Издательский Дом ЯСК, 2021. – С. 15–32. (Studia Philologica.)
7. Пастухов А. Г. Модель научной гуманитарной культуры: Язык – тематизация – медиализация // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе: Межвуз. сб. науч. тр. – Орел, 2012. – С. 36–53.
8. Томская М. В. Полимодальность перцепции в академическом дискурсе: (на примере научных презентаций) // Человек ощущающий: Перцепция в современном гуманитарном знании: Ежегодник. – М.: ИНИОН, 2015. – С. 241–248.
9. Томская М. В. Научная конференция как событие // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Сер. Языкознание. – Выпуск 7 (746). События в когниции и коммуникации. – М.: Рема, 2016. – С. 256–263.
10. Томская М. В., Зайцева И. В. Академические презентации как шаг в эволюции трансляции знаний // Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты: Науч. журн. / РАН ИНИОН. Центр гуманит. науч.-информ. исслед. Отд. языкознания. – № 1–2 (32–33): Человек и язык в меняющемся мире / отв. ред. М.Б. Раренко. – М.: ИНИОН, 2018. – С. 183–194.
11. Цымбал А. Ю. Интонационно-стилистические и коммуникативно-прагматические характеристики устных презентаций: дис. … канд. филол. наук. – Иваново, 2015.
12. Bellés B., Fortanet I. Handouts in conference presentations // I. Fortanet, J. Palmer, S. Posteguillo (Eds.). Linguistic studies in academic and professional English. – Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I., 2004. – Pp. 211–235.
13. Carter-Thomas S., Rowley-Jolivet E. Analysing the scientific conference presentation (CP): A methodological overview of a multimodal genre // Asp. – № 39–40. – 2003. – Pp. 59–72.

14. Dubois B. L. And the last slide please: Regulatory function at biomedical meetings // World Language English. – 1 (2). – 1982. – P. 263–268.
15. Dynkowska M., Lobin H., Ermakova V. Erfolgreich präsentieren in der Wissenschaft? Empirische Untersuchungen zur kommunikativen und kognitiven Wirkung von Präsentationen // Zschft. für angewandte Linguistik. – Berlin, 2012. – H. 57. – S. 33–65.
16. English S. Kinesics in academic lectures // The ESP Journal. – 4 (2). – 1985. – P. 161–170.
17. Fortanet I. Honoris Causa speeches: An approach to structure // Discourse Studies. – 7 (1). – 2005. – P. 35–51.
18. Halloran K. Visual semiosis in film // Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives / Ed. by K. O'Halloran. – London; New York: Continuum, 2004. – P. 109–130.
19. Hood S., Forey G. Introducing a conference paper. Getting interpersonal with your audience // Journal of English for Academic Purposes. – 4 (4). – 2005. – P. 291–306.
20. Hyland K. B. Academic discourse across disciplines. – Bern: Peter Lang, 2006.
21. Hyland K. B. Academic discourse. – London: Continuum, 2009.
22. Kress G., van Leeuwen T. Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication. – London: Arnold, 2001.
23. Querol-Julián M. Evaluation in discussion sessions of conference paper presentations: A multimodal approach. – Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2011.
24. Pozzer-Ardenghi L., Roth W. Photographs in lectures: Gestures as meaning making resources // Linguistics and Education. – 15 (3). – 2005. – P. 275–293.
25. Räisänen C. The conference forum as a system of genres. A socio-cultural study of academic conference practices in automotive crash-safety engineering. Gothenberg. – Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1999. – 310 p.
26. Räisänen C. The conference forum: A system of interrelated genres and discursive practices // E. Ventola, C. Shalom, S. Thompson (Eds.). The language of conferencing. – Frankfurt: Peter Lang, 2002. – Pp. 69–93.

27. Rendle-Short J. The academic presentation: Situated talk in action. – Hampshire: Ashgate, 2006.
28. Rowley-Jolivet E. The pivotal role of conference papers in the network of scientific communication // Asp. – 23–26. – 1999. – Pp. 179–196.
29. Rowley-Jolivet E. Visual discourse in scientific conference paper: A genre based study // English for Specific Purposes. – №21 (1). – 2002. – Pp. 19–40.
30. Rowley-Jolivet E., Carter-Thomas S. The rhetoric of conference presentation introductions: Context, argument and interaction // International Journal of Applied Linguistics. – №15 (1). – 2005. – Pp. 45–70.
31. Shalom C. The academic conference: A forum for enacting genre knowledge // E. Ventola, C. Shalom, S. Thompson (Eds.). The language of conferencing. – Frankfurt: Peter Lang, 2002. – P. 51–68.
32. Thompson S. As the story unfolds: The uses of narratives in research presentation // E. Ventola, C. Shalom, S. Thompson (Eds.). The language of conferencing. – Frankfurt: Peter Lang, 2002. – P. 147–168.
33. Toffler A. The Third Wave: The Classic Study of Tomorrow. – New York: William Morrow and Company, 1980.
34. Ventola E. What and what kind of focus on conference presentations // E. Ventola, C. Shalom, S. Thompson (Eds.). The language of conferencing. – Frankfurt: Peter Lang, 2002. – P. 15–50.
35. Wulff S., Swales J., Keller K. (Eds.). “We have seven minutes for questions”: The discussion sessions from a specialized conference // English for Specific Purposes. – 28 (2). – 2009. – P. 79–92.

References

Verbickij, A.A. (1991). *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod [Active learning in higher education: a contextual approach].* Moscow: Vysshaya shkola.

Zajceva, I.V. (2018). Poznavatel'nyj process v akademicheskoj srede (na primere polimodal'nyh tekstov prezentacij [Cognitive process in the academic environment (on the example of multimodal texts of presentations)]. In *Cognitive Studies of Language, 35,* (pp. 93–100). Moscow, Tambov: Izd-vo Tambovskogo gos. un-ta.

Zajceva, I. V., & Tomskaja, M. V. (2017). Neverbal'nye sredstva pri predstavlenii znanij v akademicheskom diskurse [Non-verbal means at the representation of knowledge in academic discourse]. In *Cognitive Studies of Language*, *29*: *Cognition and communication in linguistic research,* (pp. 590–596). Moscow, Tambov: Izd-vo Tambovskogo gos. un-ta.

Ivanova, S. F. (2001). *Specifika publichnoj rechi [Specificity of public speech]*. Moscow: Delo.

Irishanova, O. K. (2012). Polimodal'nost' v sociokognitivnom osveshhenii: Semiotika plakata [Multimodality in sociocognitive view: poster semiotics]. In *Cognitive Studies of Language, 11,* (pp. 63–66). Moscow, Tambov: Izd-vo Tambovskogo gos. un-ta.

Irishanova, O. K. (2021). Polimoda'nyj diskurs kak ob'ekt issledovanija [Multimodal discourse as an object of research]. In *Polimodal'nye izmerenija diskursa [Multimodal dimensions of discourse]*, (pp. 15–32). Moscow: Izdatel'skij Dom JaSK. (Studia Philologica).

Pastuhov, A. G. (2012). Model' nauchnoj gumanitarnoj kul'tury: Jazyk – tematizacija – medializacija [Model of scientific humanitarian culture: Language – Thematization – Medialization]. In *Zhanry i tipy teksta v nauchnom i medijnom diskurse* [*Genres and types of text in scientific and media discourse*], (pp. 36–53). Orel.

Tomskaja, M. V. (2015). Polimodal'nost' percepcii v akademicheskom diskurse (na primere nauchnyh prezentacij) [Multimodality of perception in academic discourse (based on the conference presentations)]. In *Chelovek oshhushhajushhij: Percepcija v sovremennom gumanitarnom znanii* [*Feeling Human: Perception in modern humanitarian knowledge*], (pp. 241–248). Moscow: INION.

Tomskaja, M. V. (2016). Nauchnaja konferencija kak sobytie [Scientific conference as an event]. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Linguistics. Events in cognition and communication, 7* (746), 256–263.

Tomskaja, M. V., & Zajceva, I. V. (2018). Akademicheskie prezentacii kak shag v jevoljucii transljacii znanij [Academic presentations as a step in the evolution of knowledge translation]. In *Chelovek: Obraz i sushhnost'. Gumanitarnye aspekty [Human: Image and Essence. Humanitarian Aspects], 1–2 (32–33): Chelovek i jazyk v*

menjajushhemsja mire [Human and language in a changing world], (pp. 183–194). Moscow: INION.

Cymbal, A. Ju. (2015*). Intonacionno-stilisticheskie i kommunikativno-pragmaticheskie harakteristiki ustnyh prezentacij [Intonation-stylistic and communicative-pragmatic characteristics of oral presentations].* (PhD thesis, Russia, Ivanovo).

Bellés, B., & Fortanet, I. (2004). Handouts in conference presentations. In *I. Fortanet, J. Palmer, S. Posteguillo (Eds.), Linguistic studies in academic and professional English* (pp. 211–235). Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Carter-Thomas, S., & Rowley-Jolivet, E. (2003). Analysing the scientific conference presentation (CP): A methodological overview of a multimodal genre. *ASp, 39–40*, 59–72.

Dubois, B. L. (1982). And the last slide please: Regulatory function at biomedical meetings. *World Language English, 1* (2), 263–268.

Dynkowska, M., Lobin, H., & Ermakova, V. (2012). Erfolgreich präsentieren in der Wissenschaft? Empirische Untersuchungen zur kommunikativen und kognitiven Wirkung von Präsentationen. *Zschft. für angewandte Linguistik. Berlin, 57*, 33–65.

English, S. (1985). Kinesics in academic lectures. *The ESP Journal, 4* (2), 161–170.

Fortanet, I. (2005). Honoris Causa speeches: An approach to structure. *Discourse Studies, 7* (1), 35–51.

Halloran, K. (2004). Visual semiosis in film. In K. O'Halloran (Ed.), *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives* (pp. 109–130). London; New York: Continuum.

Hood, S., & Forey, G. (2005). Introducing a conference paper. Getting interpersonal with your audience. *Journal of English for Academic Purposes, 4* (4), 291–306.

Hyland, K. B. (2006). *Academic discourse across disciplines*. Bern: Peter Lang.

Hyland, K. B. (2009). *Academic discourse.* London: Continuum.

Kress, G., & Leeuwen, van T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication.* London: Arnold.

Querol-Julián, M. (2011). *Evaluation in discussion sessions of conference paper presentations: A multimodal approach.* Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.

Pozzer-Ardenghi, L., & Roth, W. (2005). Photographs in lectures: Gestures as meaning making resources. *Linguistics and Education, 15* (3), 275–293.

Räisänen, C. (1999). *The conference forum as a system of genres. A socio-cultural study of academic conference practices in automotive crash-safety engineering.* Gothenberg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Räisänen, C. (2002). The conference forum: A system of interrelated genres and discursive practices. In E. Ventola, C. Shalom, S. Thompson (Eds.), *The language of conferencing* (pp. 69–93). Frankfurt: Peter Lang.

Rendle-Short, J. (2006). *The academic presentation: Situated talk in action.* Hampshire: Ashgate.

Rowley-Jolivet, E. (1999). The pivotal role of conference papers in the network of scientific communication. *ASp, 23–26*, 179–196.

Rowley-Jolivet, E. (2002). Visual discourse in scientific conference paper: A genre based study. *English for Specific Purposes, 21* (1), 19–40.

Rowley-Jolivet, E., & Carter-Thomas, S. (2005). The rhetoric of conference presentation introductions: Context, argument and interaction. *International Journal of Applied Linguistics, 15* (1), 45–70.

Shalom, C. (2002). The academic conference: A forum for enacting genre knowledge. In *E. Ventola, C. Shalom, S. Thompson (Eds.). The language of conferencing*, (pp. 51–68). Frankfurt: Peter Lang.

Thompson, S. (2002). As the story unfolds: The uses of narratives in research presentation. In *E. Ventola, C. Shalom, S. Thompson (Eds.). The language of conferencing* (pp. 147–168). Frankfurt: Peter Lang.

Toffler, A. (1980). *The Third Wave: The Classic Study of Tomorrow.* New York: William Morrow and Company.

Ventola, E. (2002). What and what kind of focus on conference presentations. In *E. Ventola, C. Shalom, S. Thompson (Eds.). The language of conferencing* (pp. 15–50). Frankfurt: Peter Lang.

Wulff, S., Swales, J., & Keller, K. (Eds.). (2009). "We have seven minutes for questions": The discussion sessions from a specialized conference. *English for Specific Purposes, 28* (2), 79–92.